



**PATRÍCIA  
RAQUEL  
OLIVEIRA**

**INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM PORTUGUÊS  
LÍNGUA NÃO MATERNA**

um contributo para a Gestão Curricular



**PATRÍCIA  
RAQUEL  
OLIVEIRA**

## **INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA**

um contributo para a Gestão Curricular

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã, Professora associada com agregação do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

Presidente

**Doutor António Mendes dos Santos Moderno,**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Vogais

**Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã,**  
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (Orientadora).

**Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório,**  
Professor Auxiliar com Agregação da Universidade da Beira Interior.

À minha família



## **agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ançã, pela ajuda que me deu durante esta etapa muito importante da minha vida. Pela forma como me encaminhou para o tema tratado nesta Dissertação. Pelo incansável auxílio que me prestou.

Pelas críticas e sugestões fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Pela amizade.

À escola envolvida na investigação, pela disponibilidade da Directora, pelo acolhimento das Docentes das turmas C e B do 3.º ano de escolaridade e pela colaboração dos Alunos entrevistados.

Às minhas amigas e colegas da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo e do Mestrado em Gestão Curricular, pelo seu profissionalismo e pelo apoio nos bons e nos maus momentos.

Pelo estímulo que me deram.

Aos meus pais, João e Maria, aos meus irmãos, Paulo e Luciano e às minhas irmãs, Rosinda, Rosa, Cristina, Alexandra e Maria João, pela compreensão e apoio ao longo destes anos, sem os quais não me teria sido possível percorrer este caminho.

Ao Bruno que viveu intensamente comigo os passos dados até este momento. Pelo seu carinho e apoio.

## **palavras-chave**

Integração, Língua Materna, Língua Não Materna, Diversidade Linguística, Concepções, Gestão Curricular, Transversalidade do Português, Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **resumo**

O presente trabalho de investigação, centrado na integração escolar de crianças cuja LM não é o português, enquadra-se no decurso da formação, ao nível do Mestrado em Gestão Curricular, tendo como principal objectivo analisar as concepções dos alunos do 1.º CEB, relativas à LP, enquanto objecto de reflexão e veículo de transmissão de saberes, bem como as dificuldades sentidas na aprendizagem das restantes áreas disciplinares.

Deste modo, tendo em vista a investigação a realizar, pretendemos analisar quatro crianças, oriundas de diferentes nacionalidades, que se encontram, no preciso momento, a estudar na escola do 1.º CEB de Vera Cruz, na cidade de Aveiro.

Posto isto, a aquisição e o desenvolvimento de competências nos vários domínios da LP são fulcrais tanto para o sucesso desta área disciplinar como para as restantes áreas do saber.

Os alunos analisados declaram possuir poucas dificuldades em LP, referindo que as áreas em que sentem mais dificuldades são Matemática e Estudo do Meio, contudo referem que estas dificuldades não estão relacionadas com a sua LM.

Medo e vergonha são sentimentos que as crianças sentiram quando entraram para a escola pela primeira vez, porém foram bem recebidos por toda a comunidade educativa.

Pelas razões apontadas, acreditamos que este trabalho é bastante pertinente, os resultados obtidos permitir-nos-ão conhecer um pouco melhor a realidade escolar destas crianças. Além disso, apontaremos algumas estratégias didáctico-pedagógicas, quer para uma melhor integração escolar dos alunos, com PLNM, quer para a aprendizagem da LP como objecto de reflexão e veículo de transmissão de saberes.

**keywords**

Integration, Mother Tongue, Portuguese as non Mother Tongue, Linguistic Diversity, Conceptions, Curriculum Management, Transversality of the Portuguese Language, Elementary School Curriculum

**abstract**

The present investigative study is centred on the school integration of children whose mother tongue isn't Portuguese, it fits the educational study on a Master's Degree in Curriculum Management, with the goal of analyzing the conceptions of the elementary school students, regarding the Portuguese language, whilst object of reflexion and means of transmitting knowledge, as well as difficulties felt in the apprenticeship of other curriculum disciplines. Thereby, regarding the present study, we will analyze four children, from different nationalities, that are currently studying in the Elementary School of Vera Cruz, in Aveiro.

Therewith, the acquisition and the development of competences in the various domains of the Portuguese language are decisive for the success of this area of the discipline as well as of the other areas of knowledge. The analyzed students declared that they had very few difficulties in the study of the Portuguese language, referring that the areas in which they felt more difficulties where on Maths and Study of the Environment, however they refer that these difficulties are not related to their mother tongue. Fear and shame where feelings that the children felt when they went to school for the first time however they where well received by the entire school community.

For the reasons mentioned, we believe that this study is very pertinent, the results obtained will allow us to understand better the educational reality of these children. Furthermore, we will point out some educational and pedagogical methods for a better school integration of students whose mother tongue isn't Portuguese, as well as a better apprenticeship of the Portuguese language as an object of reflexion and means of transmitting knowledge.

# ÍNDICE

Índice de tabelas	7
Índice de figuras	7
Siglas	8
<b>Introdução Geral</b>	9
a) Problemática em estudo	11
b) Questões investigativas	12
c) Objectivos do estudo	12
d) Organização da dissertação	12
<b>CAPÍTULO I – Enquadramento contextual</b>	15
1. Introdução ao capítulo	17
1.1. Imigração em Portugal	18
1.2. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas	24
1.3. Medidas de acolhimento e de escolarização	27
1.4. Formação de professores	33
a) Formação inicial	35
b) Formação contínua	38
c) Acções de formação	45
1.5. Legislação	47
1.6. Síntese	52
<b>CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico</b>	55
2. Introdução ao capítulo	57
2.1. Definição de conceitos	58
2.1.1. Integração	58
2.1.2. Língua Materna	59
2.1.3. Língua Não Materna	60
2.1.4. Gestão Curricular	61

2.2. Transversalidade da LP	62
2.3. Gestão flexível do currículo	68
2.4. Desenvolvimento de competências no âmbito do ensino e da aprendizagem da LP	74
2.5. Integração escolar de crianças com PLNM	78
2.6. Educação bilingue – uma aposta de integração	83
2.7. Síntese	88
<b>CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico, recolha, análise e interpretação dos dados</b>	<b>89</b>
3. Introdução ao capítulo	91
3.1. Objectivo do estudo	91
3.2. Tipo de investigação	91
3.3. População-alvo	94
3.4. Caracterização do macro-contexto	94
3.4.1. A cidade de Aveiro...	94
3.4.2. Um pouco de história...	95
3.4.3. A freguesia de Vera Cruz...	95
3.5. Caracterização do meso-contexto	96
3.5.1. O agrupamento...	96
3.5.2. A escola de Vera Cruz...	99
3.6. Caracterização do micro-contexto	100
3.6.1. A turma B do 3.º ano...	100
3.6.2. A turma C do 3.º ano...	101
3.7. Descrição das sessões	104
3.7.1. Sessão 1 – ficha de identificação das crianças	104
3.7.2. Sessão 2 – entrevista	105
3.8. Objectivo das sessões	106
3.8.1. Sessão 1 – ficha de identificação das crianças	106
3.8.2. Sessão 2 – entrevista	106
3.9. Interpretação dos dados	109
3.9.1. Caracterização dos inquiridos	109

---

3.9.2. Dificuldades sentidas na compreensão oral bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades	113
3.9.3. Dificuldades na expressão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades	115
3.9.4. Dificuldades na compreensão escrita bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades	118
3.9.5. Dificuldades na expressão escrita bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades	120
3.9.6. Concepções das crianças com português não materna relativas à língua portuguesa como veículo de transmissão de saberes	121
3.9.7. Integração das crianças com PLNM no meio escolar português	124
3.9.8. Conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno	128
3.10. Aspectos gerais da análise dos questionários implementados aos alunos cujo português não é a sua LP	130
3.11. Conclusão geral dos dados	131
<b>Conclusão</b>	133
a) Sugestões pedagógico-didácticas de abordagem à diversidade linguística e cultural	136
b) Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	139
<b>Bibliografia e Webgrafia</b>	143
<b>Legislação consultada</b>	151

---

## ANEXOS

**Anexo 1** – Fotocópias de um livro, gentilmente cedido pela Junta de Freguesia de Vera Cruz

**Anexo 2** – Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro

**Anexo 3** – Projecto Curricular da Turma B do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB de Vera Cruz

**Anexo 4** – Projecto Curricular da Turma C do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB de Vera Cruz

**Anexo 5** – Questionário de identificação das crianças com PLNM

**Anexo 6** – Entrevista em formato audiovisual

**Anexo 7** – Transcrição da entrevista

**Anexo 7a** – Identificação dos alunos

**Anexo 7b** – Identificação de dificuldades sentidas na compreensão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

**Anexo 7 c)** – Identificação das dificuldades na expressão oral, bem como estratégias utilizadas para fazer face a essas mesmas dificuldades

**Anexo 7 d)** – Identificação de dificuldades na compreensão escrita, bem como de estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

**Anexo 7 e)** – Identificação de dificuldades sentidas na expressão escrita, bem como de estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

**Anexo 7 f)** – Identificação das concepções das crianças com português não materna relativas à língua portuguesa como veículo de transmissão de saberes

**Anexo 7 g)** - Integração das crianças com PLNM no meio escolar português

**Anexo 7 h)** – Identificação de conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno dos alunos



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Competências Específicas	64
<b>Tabela 2</b> – Competências Essenciais	65
<b>Tabela 3</b> – Compreensão Oral	110
<b>Tabela 4</b> – Expressão Oral	112
<b>Tabela 5</b> – Compreensão Escrita	114
<b>Tabela 6</b> – Expressão Escrita	116
<b>Tabela 7</b> – LP como veículo de transmissão de saberes	117
<b>Tabela 8</b> – Integração escolar	120
<b>Tabela 9</b> – Conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno	123

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Cidadãos estrangeiros com permanência regular em território nacional	20
<b>Gráfico 2</b> – População estrangeira em território nacional	21
<b>Gráfico 3</b> – Principais nacionalidades	22
<b>Gráfico 4</b> – População estrangeira em território nacional segundo o sexo	23
<b>Gráfico 5</b> – Pirâmide etária	23
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição dos alunos com PLNM pelos territórios escolares	28
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição dos alunos com PLNM pelos vários anos de escolaridade	29

## LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

De forma a facilitar a leitura do estudo foram utilizadas algumas siglas e acrónimos, os quais são aqui apresentados por ordem alfabética.

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AAE** – Auxiliar de Acção Educativa

**ACIDI** – Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

**AEC's** – Actividades de Enriquecimento Curricular

**CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico

**DGIDC** – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DREA** – Direcção Regional do Alentejo

**DREALG** – Direcção Regional de Educação do Algarve

**DREC** – Direcção Regional do Centro

**DREL** – Direcção Regional de Educação de Lisboa

**DREN** – Direcção Regional do Norte

**DT** – Director de Turma

**EE** – Encarregado de Educação

**ILTEC** – Instituto de Linguística Teórica e Computacional

**INAFOP** – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

**L2** – Língua Segunda

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**LP** – Língua Portuguesa

**ME** – Ministério da Educação

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**PCT** – Projecto Curricular de Turma

**PE** – Projecto Educativo

**PLM** – Português Língua Materna

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência

**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

# INTRODUÇÃO GERAL

*O país de acolhimento não é uma página em branco,  
nem uma página escrita. É uma página que se está a escrever.*

Amin Maalouf (*in* Matos, 2008)

### a) Problemática em estudo

A partir, sobretudo, da década de 60, muitos portugueses começaram a emigrar à procura de melhores condições de vida, que Portugal não lhes conseguia oferecer e, por isso, ainda hoje se podem encontrar inúmeras comunidades portuguesas espalhadas por todo o mundo. Contudo, e como afirmam Pardal, Ferreira e Afonso (2007: 63), *nas últimas décadas, Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou a ser igualmente um país de imigração*, ou seja, tem-se assistido, nos últimos anos, à entrada de um número considerável de estrangeiros, no nosso país.

Tendo esta linha de pensamento em conta, urge afirmar que, hodiernamente, é notório o facto de as escolas portuguesas receberem no seu seio cada vez mais crianças originárias de outros países e, portanto, nestes casos, o português não é a sua LM. A entrada destas crianças, nas escolas portuguesas, acarreta todo um conjunto de novos problemas a que muitas escolas, até ao momento, não estão habituadas a responder, sobretudo no que concerne à integração de crianças e jovens com poucos ou nenhuns conhecimentos de português.

Deste modo, torna-se imperativo que os professores estejam atentos a esta nova realidade e preparados para receber e ajudar estas crianças na sua integração escolar, tendo em conta todas as dificuldades inerentes a este processo. De acordo com Pardal, Ferreira e Afonso (*ibidem*: 63), *a importância do conhecimento da língua do país de acolhimento como factor de integração dos imigrantes é, de há muito, conhecida pelas comunidades científicas e admitida, mais recentemente, no plano das políticas linguísticas de diversos países*. Daí que seja fundamental os professores detectarem as dificuldades destas crianças, na aprendizagem da LP, valorizarem as necessidades especiais e particulares de cada um destes alunos, coordenarem variados estilos de aprendizagem e diferentes níveis de conhecimento e utilizarem estratégias de ensino e de aprendizagem que favoreçam a cooperação entre todos os alunos da turma, com o objectivo final de integrar estas crianças, com outra LM que não o português, no meio escolar do país de destino.

Posto isto, a LP é o eixo central do currículo, dado que o domínio desta área curricular disciplinar permite a aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Porém, a obtenção de sucesso nas restantes áreas contribui, igualmente, para um melhor domínio das competências associadas à LP.

### **b) Questões investigativas**

Para a realização da presente dissertação temos em consideração as seguintes questões investigativas:

- Quais as concepções dos alunos do 1.º CEB com PLNМ relativas à LP como objecto de reflexão?
- Quais as concepções dos alunos do 1.º CEB com PLNМ relativas à LP como veículo de transmissão de saberes?
- Qual a influência das dificuldades sentidas a nível da aprendizagem da LP no sucesso das restantes áreas curriculares e na integração escolar?
- Quais as concepções das crianças com PLNМ relativas à sua integração em contexto escolar português?

### **c) Objectivos do estudo**

Este trabalho prima pelo facto de pretender, essencialmente, revelar uma análise da realidade de quatro crianças, em que o português não é a sua LM, da escola do 1.º CEB de Vera Cruz, procurando, assim, conhecer as suas maiores dificuldades, na aprendizagem da LP, bem como das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), quer como objecto de reflexão, quer como veículo de transmissão de saberes e, ainda, a sua integração na realidade escolar do país de acolhimento.

### **d) Organização da dissertação**

A aprendizagem da LP, como L2, é fulcral, dado que as crianças com PLNМ devem dominar esta língua, com maior ou menor grau de fluência, para poder desempenhar com sucesso o seu papel de aluno e de cidadão, assim, a aprendizagem da

língua do país de destino deve ter em conta *aspectos de ordem social e cognitiva*, bem como *aspectos de ordem instrumental, nomeadamente o fazer com que as necessidades da utilização de língua se tornem conteúdos de aprendizagem, que podem servir de acesso a outros saberes* (Oliveira, 2010: 19), para que os alunos adquiram conhecimentos e os apliquem de forma correcta no seu quotidiano.

Assim, a presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, denominado *Enquadramento Contextual*, procuramos apresentar a problemática através da qual se desenvolve todo o trabalho de investigação. Este capítulo encontra-se dividido em cinco partes principais: imigração em Portugal; diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas; medidas de acolhimento e de escolarização; formação de professores e legislação.

Já no segundo capítulo, apresentamos o *Enquadramento Teórico*, onde fazemos uma breve definição dos conceitos necessários à compreensão do nosso trabalho (Integração, LM, LNM e Gestão Curricular). Damos ênfase ao currículo do 1.º CEB, quanto à transversalidade da LP e ao desenvolvimento de competências no âmbito do ensino e da aprendizagem da LP. Neste capítulo abordamos, ainda, a integração escolar de crianças com PLN e a educação bilingue.

No terceiro capítulo, *Contextualização Metodológica, Recolha, Análise e Interpretação dos Dados*, expomos a metodologia e justificação do trabalho, apresentamos o objectivo do estudo, o tipo de investigação, a população-alvo e a caracterização do meio escolar, bem como a recolha dos dados da investigação de campo. Procedemos, ainda, à descrição, à análise, à interpretação e ao tratamento da informação recolhida.

Por fim, tecemos as conclusões gerais na sequência do trabalho desenvolvido, sugerindo algumas estratégias didáctico-pedagógicas de abordagem da diversidade linguística e cultural que julgamos pertinentes, a partir da análise feita, para o processo de ensino e de aprendizagem do português, bem como para uma melhor integração das crianças com PLN.

# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

*Todas as crianças têm o direito de viver de acordo  
com a sua cultura, praticar a sua religião e falar a sua própria língua*  
(cf. UNICEF, 1998)

## 1. INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

No primeiro capítulo, denominado Enquadramento Contextual, procuramos apresentar a problemática através da qual se desenvolve este trabalho de investigação, encontrando-se dividido em cinco partes.

A primeira parte denomina-se *imigração em Portugal*. Pensamos ser bastante pertinente abordar este tema, dado que, muitos imigrantes optam por se instalar em Portugal, trazendo a família para junto deles. Actualmente, mais de 400 000 estrangeiros residem no nosso país. Logo, este deve estar preparado para receber e acolher as pessoas que o procuram para adquirirem melhores condições de vida.

A segunda parte reporta-se à *diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas*, pois com o fenómeno da imigração milhares de crianças e jovens são integrados em contexto escolar português sem nunca terem tido contacto com a LP, ou seja, a escola é considerada um palco onde se misturam culturas, religiões e línguas, umas semelhantes outras completamente distintas, onde se deve aprender a aceitar e a respeitar esta riqueza que permite aos indivíduos evoluir como cidadãos conscientes e responsáveis.

Complementando a segunda parte encontramos a terceira, que se refere às *medidas de acolhimento e de escolarização* adoptadas pelo ME para fazer face a esta nova realidade escolar. Pois é necessário que o docente conheça estas medidas para auxiliar o aluno que não possui o português como LM no processo de integração, bem como no processo de aprendizagem.

Deste modo, chegamos à quarta parte, *formação de professores*, é fulcral que os docentes adquiram formação neste âmbito para melhor acolherem e auxiliarem as crianças que não possuem a LP como LM. Esta formação deve ser realizada ao longo de toda a vida do professor, devendo este “reciclar-se” constantemente.

Por fim, a quinta parte, remete-nos para a *legislação* que aborda esta temática. Este item é de extrema relevância, pois existe uma base legal onde nós, professores, nos podemos apoiar se necessitarmos de auxílio neste âmbito.



## 1.1. IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

Até aos anos 60 do século passado, Portugal foi um país de emigrantes, devido à saída de muitos cidadãos de nacionalidade portuguesa, nomeadamente para a Europa e para as províncias ultramarinas. Contudo, na sequência da revolução de 25 de Abril de 1974 e da descolonização, este fenómeno foi alterado, assistindo-se, então, ao regresso em massa dos cidadãos oriundos dos países africanos de LP.

De acordo com Pardal, Ferreira e Afonso (2007), existem três gerações de imigração em Portugal. A primeira ocorreu na década de 70 com um fluxo migratório de origem africana, em que Portugal acolheu perto de um milhão de habitantes sobretudo africanos (Ançã, 2005a). Nesta altura, Portugal era, sobretudo, procurado por imigrantes dos países lusófonos, dada a aproximação cultural e linguística.

A segunda geração aconteceu entre os anos 80 e 90 com *um desenvolvimento diversificado da imigração com origem na Europa, no continente americano e, em menor escala, no continente asiático* (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007: 64). Ainda na década de 80 assistiu-se a um excepcional aumento do fluxo migratório com destino a Portugal, muitos dos indivíduos que possuíam o estatuto de estrangeiros, outrora tinham sido cidadãos portugueses, como ocorreu com a comunidade cabo-verdiana, grupo que continua a ocupar uma posição de relevo entre as principais comunidades estrangeiras em Portugal (SEF, 2008). Já os anos 90 são caracterizados também pela consolidação e crescimento da população residente, principalmente das comunidades de origem africana (PALOP) e brasileira.

A partir de 2000, assistiu-se a um fluxo de imigrantes do Brasil e de Leste, nomeadamente da Ucrânia, que procuraram o nosso país em busca de melhores condições de vida, tentando, assim, fugir à instabilidade económica e social do seu país de origem. De acordo com Pena Pires (2003), as principais razões apontadas para a escolha de Portugal como destino prendem-se com a relativa facilidade de legalização e de obtenção de trabalho.

Esta terceira geração ficou caracterizada pela lei do reagrupamento familiar, marcada pela entrada de pessoas da Europa de Leste. Todavia, esta vaga de entrada de cidadãos do Leste tem características particulares, uma vez que são pessoas com um nível de escolaridade bastante qualificado, sobretudo os cidadãos estrangeiros que procuraram Portugal no ano de 2000.

Porém, não é possível contabilizar o total de imigrantes no território português devido ao número de pessoas ilegais que dão entrada no nosso país. Nos últimos anos, este número tem sofrido um aumento significativo. Estimava-se, no ano de 2002, que vivessem em Portugal cerca de 200.000 imigrantes clandestinos, mas os números reais são desconhecidos.

Analisando os dados disponíveis no portal do SEF (SEF, 2008: 23), observamos que, desde o ano de 1980 até ao ano de 2008, o número relativo à população que procura Portugal como destino para concretizar o sonho de encontrar melhores condições de vida sofreu um aumento bastante considerável.

Verifiquemos, então, a evolução do número de imigrantes legais no nosso país (Gráfico 1): em 1980, o seu número era de apenas 50.750; dez anos depois, era de 107.767; em 1995, atingia os 168.316; no ano de 1999, alcançava os 191.143, para, no ano seguinte, se verificar a existência de 207.587 imigrantes. Apesar deste número de imigrantes legais, continua a constatar-se um elevado número de estrangeiros em situação ilegal, como referido anteriormente. Deste modo, em Janeiro de 2001, foi lançado um processo de legalização extraordinário, para uma rápida e fácil legalização. Contudo, o número de imigrantes ilegais continua a ser elevado devido à contínua entrada de novos imigrantes, nomeadamente do Leste da Europa, Brasil e de África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, entre outros). No ano de 2002, contava-se, já, um total de 238.929 imigrantes legalizados. Em 2007, o seu número ascendia a cerca de 401.612 e em 2008 verificam-se 436.020 (dados provisórios) imigrantes legais que se encontram em Portugal, não contando com as concessões e prorrogações de autorizações de permanência e as prorrogações de vistos de longa duração.

Ano

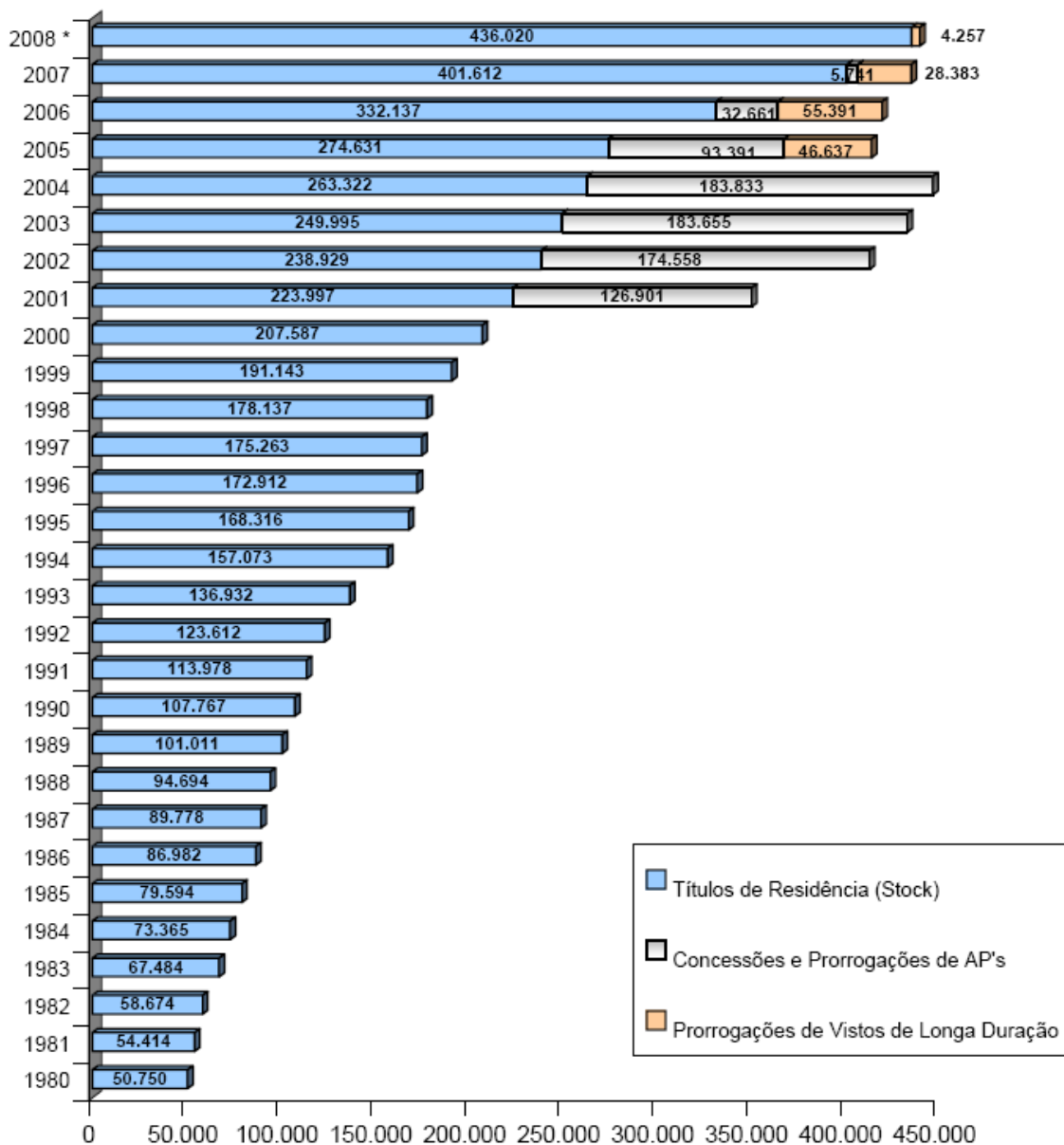


Gráfico 1 – Cidadãos estrangeiros com permanência regular em território nacional

Fonte: SEF, 2008: 23

A população estrangeira encontra-se essencialmente concentrada na zona litoral do país, sendo os distritos de Lisboa, de Faro e de Setúbal as regiões mais procuradas, tal como podemos verificar no Gráfico 2, devido à maior actividade económica e por conseguinte à maior facilidade em encontrar emprego. A soma do número de imigrantes que residem nos distritos mencionados é de 68,8%, enquanto 31,2% da população estrangeira residente em Portugal está distribuída pelas restantes regiões.

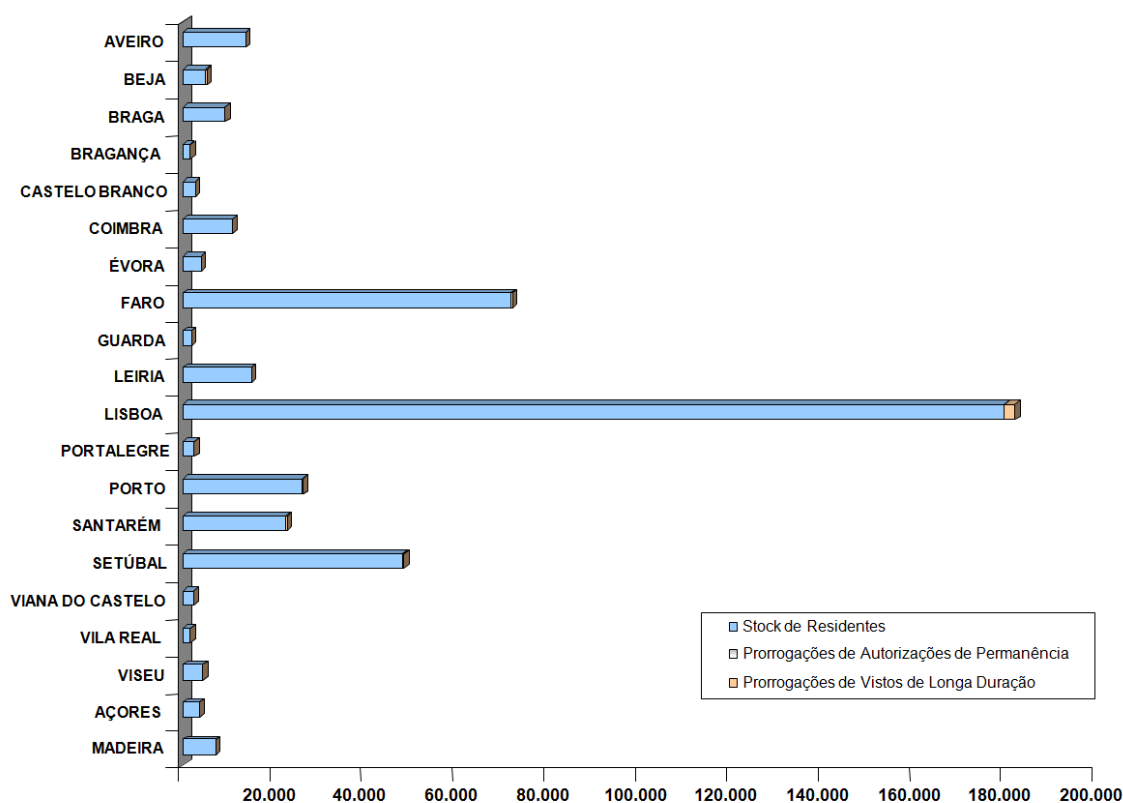


Gráfico 2 – População estrangeira em território nacional  
Fonte: SEF 2008: 24

Observando o Gráfico 3, actualmente, as principais comunidades residentes em Portugal são: Brasileira com 106.961 indivíduos (24% da população imigrante). A Ucrânia surge como o segundo maior país, com 52.494 representantes em Portugal (12%), em terceiro lugar Cabo Verde com 51.352 (12%). Segue-se a comunidade romena com 27.769, traduzindo-se em 6% da população estrangeira. Com a mesma percentagem encontramos a Angola com 27.619 residentes e a Guiné-Bissau com 24.391. Em sétimo lugar, entre as principais comunidades está a Moldávia com 21.147 residentes, traduzindo-se em 5% da população imigrante de Portugal.

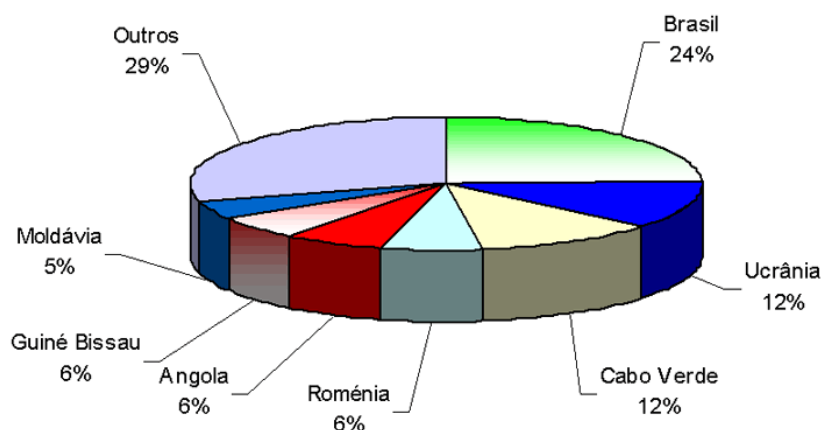


Gráfico 3 – Principais nacionalidades  
Fonte: SEF, 2008: 27

Deram entrada no nosso país cerca de 230.566 imigrantes do sexo masculino e 209.711 indivíduos do sexo feminino (Gráfico 4). Para além de terem evitado uma diminuição da população, os imigrantes contribuíram para que houvesse um movimento de reequilíbrio dos dois sexos em Portugal, país onde nascem mais mulheres do que homens. São, sobretudo, os cidadãos da Europa de Leste e do Brasil que mais contribuem para esse equilíbrio.

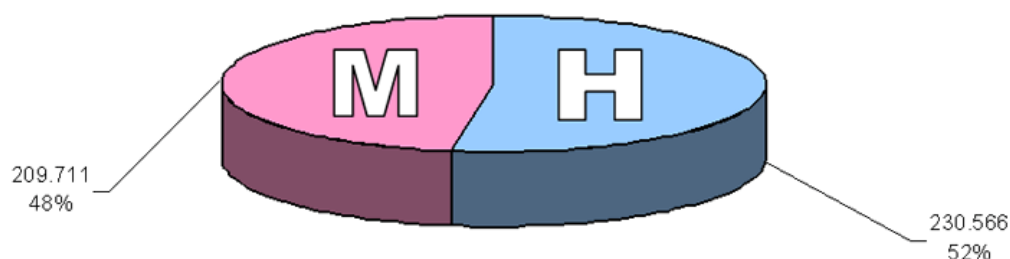


Gráfico 4 – População estrangeira em território nacional segundo o sexo

Fonte: SEF, 2008: 31

Outra contribuição importante tem a ver com o rejuvenescimento demográfico do país. Na década de 90, o número de indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e 34 anos, teria diminuído sem a presença dos imigrantes. Actualmente, de acordo com o Gráfico 5, a faixa etária entre os 20 e os 39 anos ocupa 48,5% da população estrangeira, seguida pela faixa etária dos 40 aos 64 anos representando 30,56% de imigrantes. O grupo etário com menos de 20 anos representa 17,45% e o grupo com mais de 65 anos 3,44% da população estrangeira residente em Portugal. Posto isto, a imigração contribuiu, de grosso modo, para uma população mais jovem e mais activa.

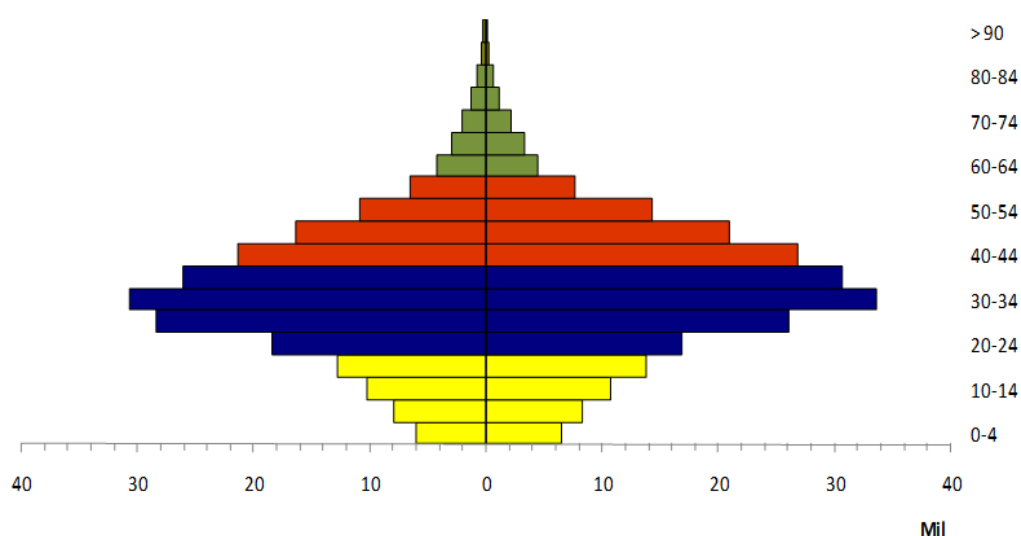


Gráfico 5 – Pirâmide etária

Fonte: SEF, 2008; 33

De acordo com Gonçalves (2005) os movimentos migratórios assumem hoje, sobretudo em consequência dos factos relacionados com a globalização e a evolução observada no domínio dos transportes, uma intensidade e uma dimensão à escala mundial, dado que todos os dias verificamos que, em determinada zona do mundo, os imigrantes procuram, constantemente, um país de acolhimento que lhes ofereça melhores condições de vida, assim como a promoção social que não conseguem adquirir nos países de origem.

## **1.2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NAS ESCOLAS PORTUGUESAS**

A partir das últimas décadas do século XX, a nossa sociedade tem sofrido algumas mudanças, tais como: o crescimento de população e o aumento da entrada de pessoas de diferentes origens, culturas ou religiões, tal como referimos anteriormente.

Colocam-se, agora, determinadas questões em relação a essa mudança. Como receber essas pessoas e integrá-las na nossa sociedade? Como ajudá-las para que haja uma relação harmoniosa, com base no respeito entre as minorias e respeitando, de igual modo, os que não pertencem a essas minorias? Assim, entendemos que todos carregamos o território e a cultura onde nascemos e temos a capacidade ilimitada para aprender a conviver e a viver com os outros. A educação e a cultura são os únicos pilares que acompanham os indivíduos durante toda a sua vida, independentemente do local onde foram adquiridas e do local que escolheram como destino para viver.

Mas, não é só a sociedade que sofre transformações, a educação também se ressentir dessas mudanças. A escola é um dos principais elementos que sofre com as modificações da sociedade. Se vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural, a escola passa a ter, igualmente, uma população de diferentes origens culturais e linguísticas.

Assim, torna-se importante construir um sistema que respeite essa multiculturalidade. Isto é, deve implementar-se, na escola, uma educação que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade, proporcionando-lhes ideias sobre as regras, os valores e os saberes necessários à vida em comunidade, para que compreendam que as suas práticas possam ter influência não só no que acontece com eles próprios, mas também com os outros e com o mundo à sua volta. Com a imigração e a diversidade cultural, que caracteriza, actualmente, a nossa sociedade, cerca de 15.307

alunos, que frequentam o sistema educativo português, são estrangeiros (de acordo com o inquérito às escolas do Ensino Básico e Secundário da Rede Pública no ano lectivo de 2004/2005 [ME: 2005a: 10]). Deste modo, é necessário desenvolver práticas de acolhimento e de escolarização diferenciadas com alternativas organizacionais e pedagógico-didácticas de ensino e educação que integrem, de uma forma adequada, diferentes grupos.

Estas crianças são, na verdade, alunos das nossas escolas. E, como alunos, enfrentam vários problemas: têm de fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, muitas vezes, de uma nova língua. O português acaba por assumir um estatuto diferente, pois nem é a sua LM, nem é uma LE, mas, sim, uma L2.

A cultura pode ser considerada um conjunto de sistemas simbólicos, na primeira linha dos quais se situa a língua. De facto, é através da língua que os significados são produzidos e trocados; o acesso comum à língua permite o acesso à cultura. Os participantes de uma mesma cultura interpretam o mundo através da língua.

O português é uma das disciplinas do currículo e a língua de ensino, ou seja, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos. Deste modo, possuir um domínio deficiente da língua oficial do país de acolhimento afectará o conjunto das aprendizagens e o próprio processo de integração. Sem a aprendizagem dessa L2, o aluno estrangeiro não consegue ter sucesso escolar, não só na disciplina de português, como também em todas as outras disciplinas. Consequentemente, não se consegue integrar nem no contexto escolar nem no meio em que se encontra.

Apesar de os professores detectarem o problema da existência de uma grande diversidade linguística nas escolas, muitos não se encontram preparados para acompanhar este tipo de alunos, normalmente, classificam como incapacidades intelectuais as insuficiências linguísticas e os diferentes modelos culturais.

É importante referir que, actualmente, em muitos estabelecimentos de ensino, estes alunos representam a maioria da população escolar e os professores continuam sem receber a formação adequada no sentido de saberem como acompanhar crianças com PLNM.

A escola desempenha, aqui, um papel insubstituível na integração social destes alunos, competindo-lhe, essencialmente, evitar situações de marginalização, procurando preparar os alunos para o *exercício de cidadania, respeitando o Outro e preservando a*



*diversidade linguística* (Gomes, 2006: 35). Assim, o docente deve promover a sensibilização à diversidade linguística favorecendo:

- *a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;*
- *a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*
- *o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções;*
- *a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;*
- *o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;*
- *o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;*
- *a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;*
- *a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros* (ME, 2001: 15).

Deste modo, importa sensibilizar as crianças que compõem a turma em que se encontram alunos com PLNM, para que estas não se sintam marginalizadas. O docente deve promover uma relação afectiva com as línguas e com as culturas diferentes, devendo articular sempre que possível a outras áreas: conteúdos, práticas e experiencias das culturas em questão, advindo daí uma riqueza que se torna significativa para todos os alunos, que permite a reconstrução de representações quanto às línguas e às culturas presentes em sala de aula, criando nos discentes curiosidade, interesse e gosto em aprender essas línguas e aprofundar os conhecimentos sobre os países de origem dos colegas.

Neste âmbito, espera-se que os aprendentes desenvolvam atitudes de compreensão e respeito pelo Outro. Pois, é nos primeiros anos de escolaridade que a criança vive alguns dos momentos mais importantes para o seu desenvolvimento. Cabe ao professor saber estimular e desenvolver atitudes que contribuam para *combater algumas “doenças” culturais como o etnocentrismo, o fanatismo ou a intolerância* (Gomes, 2006: 39).

### 1.3. MEDIDAS DE ACOLHIMENTO E DE ESCOLARIZAÇÃO

Devido à imigração, as escolas, nas últimas décadas, têm vindo a integrar cada vez mais alunos de outras nacionalidades. Deste modo, é necessário existir, por parte das entidades envolvidas, flexibilidade e capacidade de resposta e de adaptação, bem como uma reflexão cuidada, de forma a proporcionar as soluções adequadas a cada situação, contribuindo para a integração de crianças com PLNM que visem o seu sucesso escolar.

De acordo com um inquérito realizado pelo ME (2005a: 10), a todas as escolas de Portugal Continental e arquipélagos, no ano lectivo de 2004/2005, podemos constatar que existiam, então, matriculados no ensino português 3.225 crianças que nasceram em Portugal, 20,9% das crianças com PLNM e 12.172 crianças não nascidas no nosso país, mas que se encontravam inscritas nas escolas portuguesas, 79,1% da população cujo português não é a sua LM.

Importa referir o número significativo de alunos que se encontra no território circunscrito pela DREL, em comparação com os restantes territórios escolares, como podemos verificar no Gráfico 6. Assim, a maioria destas crianças encontra-se a frequentar o ensino no território escolar abrangido pela DREL, 80% de alunos nascidos em Portugal e 55,2% de alunos não nascidos em Portugal. De seguida, encontra-se a DEALG, com 11,7% de crianças nascidas no nosso país e 17,4% de crianças nascidas noutros países; a DREN, com 3,7% de crianças com PLNM, que frequentam as escolas deste território, e que nasceram em Portugal e 15,1% não; já na DREC, 3% nasceu em Portugal e 9% não, enquanto na DREA 1,5% das crianças, cujo português não é a sua LM, nasceram em território português e 2,6% não nasceram em Portugal. Por fim, nos Açores, 0,2% das crianças com PLNM nasceram em Portugal e 0,6% não.

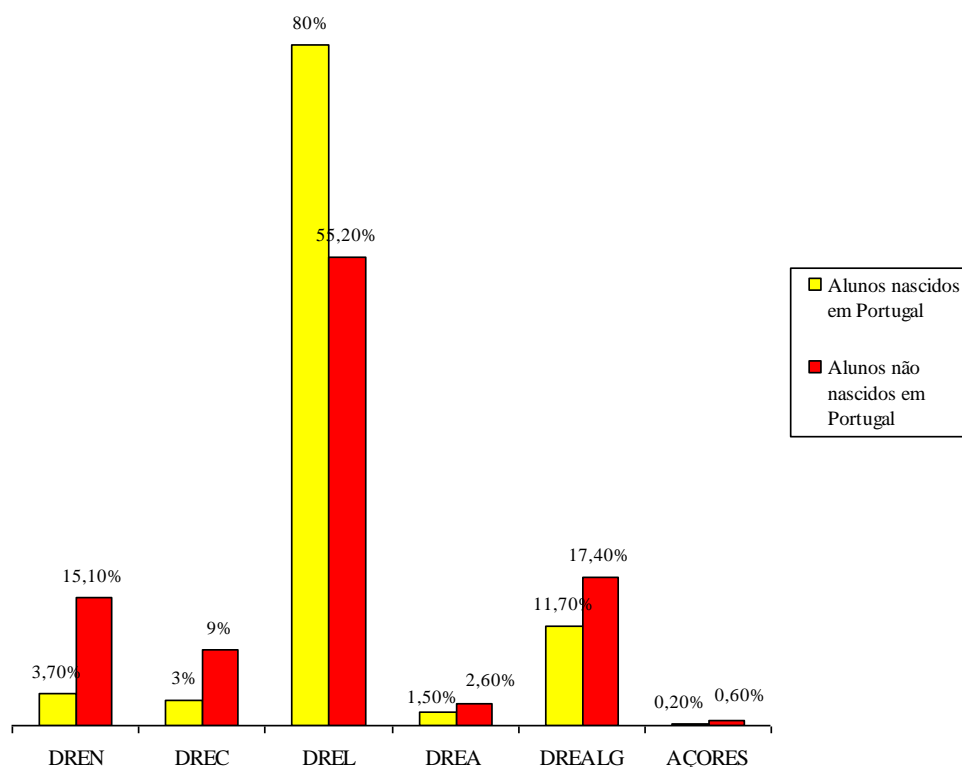


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos com PLNМ pelos territórios escolares

Fonte: ME, 2005a: 27

De acordo com o Gráfico 7, podemos constatar que os alunos com PLNМ se encontram distribuídos pelos vários anos de escolaridade, sendo que o pico se verifica no 5.º ano de escolaridade. Contudo, no 1.º CEB, o número de crianças, cujo português não é a sua LM, também é bastante relevante, variando entre os 8,5% e os 9,5% de alunos que nasceram em Portugal, mas possuem outra LM que não a LP e entre os 6,1% e os 7,4% de estudantes que não nasceram em Portugal, mas que se encontram a estudar em escolas do 1.º CEB portuguesas.

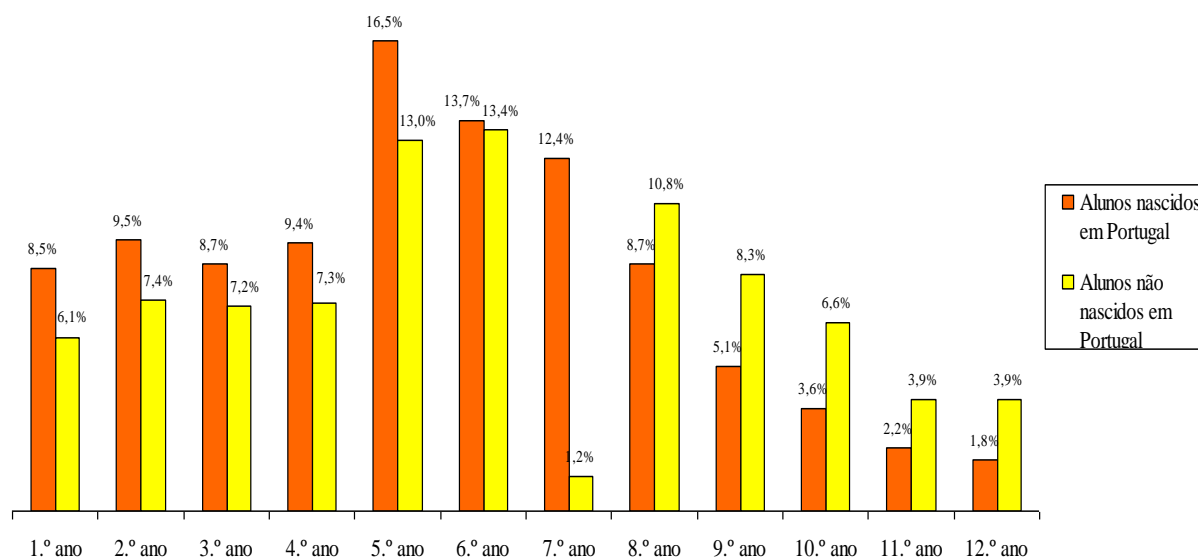


Gráfico 7 – Distribuição dos alunos com PLNM pelos vários anos de escolaridade.

Fonte: ME, 2005a: 27

Importa mencionar que a maioria dos alunos que não tem o português como LM é oriunda dos PALOP, ou têm pai ou mãe com nacionalidade de um desses países. Contudo, as crianças de origem chinesa começam a ter um maior relevo neste fluxo, sendo que, também, verificamos a existência de alunos nascidos em países como a França, a Suíça, a Alemanha, o Canadá e a África do Sul, e em países de Leste, como a Ucrânia, a Moldávia e a Roménia.

Por tudo isto, torna-se imprescindível a criação de legislação neste campo. Assim sendo, para que os alunos com PLNM se integrem e atinjam o sucesso escolar, foram elaboradas medidas de apoio. Assim, importa referir a legislação que regulamenta as actividades de apoio: o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 219/97. De igual modo, estão previstas pelo Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de Julho, *acções de apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da União Europeia*. Já o Decreto-Lei n.º 6/2001 estabelece critérios que regulam as actividades curriculares, podendo ser criadas aulas de apoio pedagógico destinadas a crianças com dificuldade no processo de aprendizagem da LP. O professor *tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva de reforço do diálogo intercultural e da coesão social* (Artigo 1.º da Lei n.º 105/2002), ou seja, o professor deve ajudar as crianças com PLNM a

integrar-se não só na escola, mas também na sociedade, pois a aprendizagem da língua oficial do país de acolhimento é de extrema importância para que os alunos sejam cidadãos activos e participem na sociedade em que se encontram, dado que também eles fazem parte dela.

Como medidas de apoio, podemos apontar, também, a caracterização sociolinguística dos alunos com PLNM, utilizando como instrumento o *Portefólio Europeu de Línguas*, pois, *embora se trate assumidamente de um instrumento de auto-avaliação, a ser utilizado de forma autónoma pelos aprendentes, contém diversos descritores que, no seu conjunto, contribuem para traçar um quadro sociolinguístico bastante completo do utilizador* (Mateus, s.d. 5). Tudo isto para que, posteriormente, o professor possa acompanhar cada aluno, ajudando-os a construir o seu próprio conhecimento, tendo sempre em consideração que não possuem a LP como LM e, por conseguinte, apresentam algumas limitações.

O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, concede às escolas a autonomia necessária para desenvolver um PE em conformidade com as exigências e as necessidades do contexto em que se inserem, de forma a criar condições e recursos que possibilitem a integração de todos os alunos, bem como o acesso ao currículo. Toda a comunidade educativa deve estar implicada neste processo. Alunos, pais e funcionários são essenciais para a *construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão* (ME, 2005b: 10).

Posto isto, importa referir as medidas de acolhimento, as quais têm como principal função auxiliar os alunos na sua integração. A primeira medida refere-se à organização do processo individual e escolar do aluno. De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, deste processo deve constar: *referência à sua língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno e/ou pelo agregado familiar; indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas, com recurso à utilização do Portfolio Europeu de Línguas; diagnóstico do perfil escolar do aluno, em função das avaliações de diagnóstico realizadas pelos professores de cada disciplina, no início do ano lectivo; quaisquer outras informações acerca da sua escolarização anterior que possam contribuir para o conhecimento do aluno e melhorar a eficácia da sua integração* (ME, 2005b: 11).

A segunda medida de acolhimento diz respeito à criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue, que possa estudar e desenvolver estratégias e actividades necessárias às diferentes situações.

A terceira medida refere-se ao teste diagnóstico em LP, o qual permite avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos e agrupá-los em três níveis: iniciação, intermédio e avançado.

As medidas de escolarização adoptadas permitem criar condições para o processo de aprendizagem e para o domínio da LP, oral e escrita, para que os alunos alcancem o sucesso escolar. Como primeira medida de escolarização, encontramos a elaboração de orientações nacionais do 1.º ao 12.º ano dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente. Estas orientações devem incluir: *princípios, objectivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino; sugestões organizacionais e metodológicas, que desempenharão um papel formativo indispensável e fundamental para a definição de critérios e indicadores de avaliação; e sugestões de actividades na aula, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino* (ME, 2005b: 15).

A segunda medida de escolarização diz respeito aos grupos de níveis de proficiência: criação e funcionamento. Tal como referimos anteriormente, os alunos, dependendo dos resultados obtidos no teste diagnóstico, podem ser agrupados em três níveis: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1) do Quadro Europeu Comum de Referência (ME, 2001b). *Cada grupo de nível deverá ser atribuído a um professor de Língua Portuguesa/Português, que deverá articular com os restantes elementos do Conselho de Turma, com um elemento da equipa multidisciplinar e multilingue e com o DT ou coordenador/assessor do ensino recorrente* (ME, 2005b: 17). Mediante a evolução efectuada pelo aluno, este poderá transitar de nível em qualquer altura do ano, podendo progredir no sistema de ensino da língua oficial do país de acolhimento. De forma a verificar a evolução de cada criança devem ser efectuadas planificações do trabalho que contemplem as características individuais do aluno em questão e do grupo que o integra, assim como as orientações nacionais para o PLNM. Os professores implicados neste processo (o professor titular da turma do 1.º ciclo e os professores de cada Conselho de Turma) devem reunir e construir recursos pedagógico - didácticos *especialmente necessários no nível de iniciação, e para a construção de glossários temáticos para cada disciplina; os grupos de nível não*

*deverão ser constituídos por mais de 10 alunos, funcionando tanto para o regime diurno como para o nocturno* (ME, ibidem: 17). A carga horária semanal é, definida pelos órgãos de gestão em conjunto com os DT, ou coordenadores/assessores do ensino recorrente e, ainda, professores da equipa e professores de PLNM e, incluída no horário do aluno. De forma a guardar toda a informação recolhida ao longo das várias sessões realizadas com cada grupo, os alunos devem possuir um portfólio que *apresente o registo das competências adquiridas em língua portuguesa, de forma a constituir um instrumento de comunicação reconhecível entre professores, pais e alunos, facilitando a continuidade das aprendizagens noutra escola ou noutro nível de ensino* (ME, 2005b: 17).

A terceira medida refere-se à avaliação das aprendizagens. Esta é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e permite verificar as aprendizagens efectuadas e as competências adquiridas e desenvolvidas. Para efectuar esta avaliação, deve-se ter em consideração o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

A quarta medida diz respeito à definição do perfil do professor. Assim, o docente de PLNM, para além de formação académica, deve *evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com os alunos com características enunciadas acima; ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares, se necessário; utilizar metodologias (trabalho em grupo, simulações, representações) para dinamizar actividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro* (ME, 2005b: 21), ajudando as crianças a melhor conhecer e compreender o meio envolvente, de forma a construírem as suas próprias concepções. O professor de PLNM deve ser, também *flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo a capacidade de modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade. Deve, ainda, ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante outras identidades sociais, comportamentos e valores; ser receptivo a novas aprendizagens* (ME, 2005b: 22); planificando novas actividades que permitam aos alunos a partilha de conhecimentos relativamente as culturas presentes no grupo, incentivando a comparação das várias culturas, hábitos e vivências. Assim, não só o docente obtém um conhecimento mais profundo sobre os conhecimentos que cada aluno tem sobre os vários aspectos inerentes ao seu país de origem, como também os restantes alunos que compõem o grupo adquirem novas aprendizagens.

## 1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de profissão constitui o que podemos designar por um “constructo”, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na LP, o termo adquiriu um sentido muito amplo de “ocupação” ou “emprego”. Na literatura anglo-saxónica, pelo contrário, o termo é aplicado para designar profissões liberais, como “médico”, “advogado” ou “engenheiro”. Os atributos destas profissões transformaram-se em requisitos para todas as actividades profissionais que tenham como objectivo constituírem uma profissão, tendo, para o efeito, que possuir:

- um *saber especializado*, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;
- uma *orientação de serviço*, o profissional afirma perante outros que exerce a sua actividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses particulares;
- um *código deontológico* que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão;
- uma *associação profissional*, cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

De entre as muitas profissões existentes, ser professor é, talvez, aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência. Esta identidade profissional emerge como movimento cuja centralidade se espelha em permanente antinomia de permanência e de mudança, ou seja, é um processo de contínua auto-construção profissional. Torna-se impossível compreender a identidade docente fora do seu contexto, sem ter em conta tempos e espaços próprios, o mundo próximo, o local e o global, constituindo-se como referências de ordem política, social e cultural. É em relação a eles que a pessoa se vai posicionando e descobrindo a sua singularidade na história social, cultural e profissional. É neste âmbito que se vai transformando em identidades múltiplas e com elas convivendo.

A identidade docente emerge como projecto inicial imaginado de auto-construção constante de si mesmo e do sentido profissional, convergindo para um momento de identidade que articula passado, presente e futuro. Deste modo, salientam-se os seguintes aspectos: a subjectividade que cada jovem professor procura desenvolver, o sentido de



autonomia e a auto-eficácia profissional que este projecta nas suas acções e no modo como as realiza.

Esta identidade está em permanente destruição e construção. São os contextos evolutivos que desestabilizam a identidade e que interferem nas rotinas dos quotidianos profissionais. Deste modo, torna-se difícil criar a identidade profissional dos professores como realidade isolada, descomprometida do social, do cultural, do político e da etnicidade.

O professorado constitui-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa do controlo da acção docente adquire contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado.

Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta no progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar, ideologicamente, o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social.

A I República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de “formar um homem novo” concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem esta missão. Mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente.

Durante o Estado Novo, existiu uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor.

O Estado Novo tentou substituir a legitimidade republicana no terreno educativo. Por isso, passou, em primeiro lugar, por importantes reformulações no domínio da formação de professores.

Como o Estado Novo falhou nas tentativas de reformar as escolas, decidiu, então, encerrá-las. Algumas voltariam a abrir mais tarde, outras ficaram, para sempre, fechadas.

Redução e controlo são dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores do 1.º CEB. Assiste-se, nesta altura, a uma degradação do estatuto

socioeconómico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionalizada do professorado.

A década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores. A partir de 1974, o 1.º CEB ganhou um novo impulso, mantendo-se sob a direcção orgânica e hierárquica do ME, no quadro do controlo apertado do Estado, legitimado, ideologicamente, pela importância social da acção dos professores deste nível de ensino.

A década de 80 foi marcada pelo processo da profissionalização em serviço dos professores. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves, tentando-se concertar a situação através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço.

A década de 90 foi marcada pelo signo da formação contínua de professores (Sá-Chaves 2007/2008).

A actual ambiência reformadora é, uma vez mais, inspirada por tendências e movimentos internacionais, com a presença da União Europeia nas decisões importantes. O estatuto da carreira docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova profissionalidade docente.

A maior riqueza da actividade de docente é a responsabilidade inerente àqueles que a exercem, na passagem dos vários tipos de saberes e fazeres.

Ao professor do terceiro milénio exige-se muito mais que noutras épocas. É que as marcas do tempo, da informação e do saber tecnológico a tal obriga.

### **a) Formação inicial**

O docente deve possuir vocação, competência e aptidão profissional e pedagógica, bem como equilíbrio emocional, habilidade e consciência pessoal e relacional, para possibilitar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Todavia, este deve ser aliado ao desenvolvimento humano e ao respeito pelas diferenças, sejam estas expressas pela cor, credo político, religioso, ou a maneira de ser do aluno.

Se o docente souber transmitir, praticar e actuar, tendo por base estas preocupações, mais facilmente a aprendizagem se concretiza, não de uma forma superficial, com os saberes ditos convencionais e académicos, mas com a maior sabedoria que se pode transmitir: saber conduzir o outro à meditação do saber.

As necessidades de formação são múltiplas e os constrangimentos sociais e institucionais não têm fim. Porém, é importante ter consciência de que um projecto de formação exige combinar racionalidades – técnica, prática e crítica. Só com um processo de consciencialização crítica, reflectindo sobre as práticas, é que se pode melhorar o processo de formação.

A metáfora sobre o «currículo do nadador», retirada de um texto de Busquet (1974), traduz, de uma forma irónica, o que se passa em relação à formação inicial, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática: *Imagine-se uma escola de natação que se dedicasse um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água, formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, claro, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isto, evidentemente, à base de cursos magistrais, livros e quadros, mas sem água. Numa segunda etapa, os alunos nadadores seriam levados a observar, durante alguns meses, outros nadadores experimentados. E depois desta sólida preparação seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal* (Peres, 2009.).

Esta metáfora permite revelar que a articulação entre teoria e prática é, ainda, o *calcanhar de Aquiles* da formação de professores. Consequentemente, é relevante lançar um olhar sobre o perfil/papel dos intervenientes no processo de formação.

Relativamente aos formandos, deparamo-nos com a inexistência de requisitos para o ingresso em cursos vocacionados para o ensino, com a excepção do certificado do ensino secundário. Deste modo, seria útil repensar esta situação promovendo estudos sobre o perfil ideal do docente, que incluam narrativas sobre o auto-conceito, a auto-estima, o *praticum*, o estágio e a socialização dos professores, tendo em vista a definição de critérios de selecção para os candidatos a futuros professores.

No que diz respeito aos formadores, não existem grandes indicações sobre o seu perfil e papel na orientação e avaliação do *praticum*, tornando-se necessário promover investigações que dêem voz às suas experiências formativas.

O trocadilho de Bernard Shaw (1920), *Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina*, foi completado por alguém que acrescentou: *Quem não sabe ensinar, forma professores. Quem não sabe formar, faz investigação pedagógica*. (Nóvoa, 1991:75). Embora ridicularize, de uma forma irónica, o papel do formador e do investigador pedagógico, contém algo de verdadeiro.

Com efeito, em Portugal, e em muitos outros países, a formação de professores é feita por Universidades e Escolas Superiores de Educação, sem uma ligação estreita com as escolas do mesmo nível dos formandos. A maior parte dos formadores ignora os contextos reais onde os futuros professores vão exercer a sua profissão.

Por outro lado, os critérios de selecção destes formadores apenas levam em conta habilitações académicas, menosprezando competências pedagógico-didácticas e, ainda, outras capacidades/habilidades, tais como sensibilidade, liderança, comunicação, motivação, cooperação, abertura crítica, entre outras.

Efectivamente, os sistemas de formação têm-se revelado desadequados e as reformas não trouxeram ventos favoráveis à mudança. A verdade é que as pessoas não mudam a sua mentalidade e as suas rotinas de um momento para o outro. O problema da construção de identidades profissionais dos docentes exige um exame sério sobre o ensino e a educação e os vários modos de ser professor e o alistamento com a comunidade educativa (Sá-Chaves, 2007/2008).

A maior parte dos formadores lecciona as suas disciplinas numa lógica aditiva de currículo, fechando os olhos à realidade. A única preocupação que possuem é a de fornecerem alguns modelos teóricos sem grande espírito crítico.

É imperioso trabalhar a realidade, redefinindo os objectivos da educação e da formação, compaginando-os com as aprendizagens e com as investigações. São estratégias difíceis de concretizar, mas é possível analisar tendências e desenvolver projectos proactivos de formação. Cabe às instituições do ensino superior desenvolver estratégias de formação/investigação/organização que permitam uma cultura profissional aberta à formação permanente, em interacção com os cenários socioculturais da escolarização.

O professor de hoje tem de ser muito mais crítico, não pode ser visto como o eterno missionário e estruturalmente deficitário em termos profissionais. Ser professor não implica apenas ter conhecimentos e capacidades de controlo da aula, isto poder-se-ia fazer com recurso a um computador. Para se ser professor é necessário ter capacidade para estabelecer relações afectivas com as pessoas com quem trabalha, sobretudo com os alunos. Aprender é um processo bastante complexo, assim como ensinar, pois ensinar implica simultaneamente sentimentos e razão pura.

### **b) Formação contínua**

Relativamente à formação contínua, a análise reflexiva sobre as práticas é, também, o alimento desta formação. Todavia, não se pode reduzi-la a um conjunto de módulos de necessidades individuais e necessidades educativas, é importante desenvolver projectos conectados com a própria realidade, *a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade, nos termos do n.º 2 do artigo 64.º do presente Estatuto.* (Artigo 15.º, Capítulo III do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Não se pode esperar da formação contínua soluções mágicas ou fórmulas para os problemas do dia-a-dia, admitindo, indiferentemente, a crise do Estado Educador. Este aspecto adopta grande relevo, uma vez que é complicado dar resposta à pluralidade de tarefas com que os professores são confrontados diariamente.

De acordo com Nóvoa (1992:67), *a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.*

Deste modo, torna-se forçoso lutar para que a formação contínua seja indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo. Estão em causa não só os aspectos político-jurídicos da formação contínua, mas também as culturas organizacionais e pedagógicas que os sustentam.

Em consequência, as reflexões devem centrar-se no papel do educador/professor como mediador das aprendizagens dos alunos, tentando responder positivamente às suas vontades e expectativas, necessidades e potencialidades. Por outro lado, não se deve descurar a realidade do tempo em que é dado a viver, configurada por grandes turbulências, não só a nível do conhecimento, da informação e das tecnologias, mas também das novas formas de ser e de estar das instituições.

A partir das experiências pessoais dos diferentes membros do grupo em formação é crucial reflectir-se e, de igual modo, questionar-se as aprendizagens (pedagogia do saber, do comunicar, do fazer, do competir, do ser, do viver com os outros), experimentando, assim, os diferentes conflitos, cognitivos, comunicativos, instrumentais, afectivos, relacionais e sociais, inerentes ao processo de aprendizagem. Além disso, há que dar importância, igualmente, aos desafios sociais, políticos e éticos que se colocam à formação. É na relação entre o trabalho e a formação que os professores devem aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

Deste modo, a formação contínua é entendida como um espaço e tempo de reflexão-investigação-acção, repensando a escola, os contributos dos processos socioeducativos em contexto formal, não formal e informal e os próprios projectos de formação.

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial é consensual. Porém, as formas de perspectivar e viver a formação são diversas. O próprio enquadramento normativo, em diferentes países, entende a formação contínua mais na lógica dos deveres do que na lógica dos direitos.

Em 1992, Nóvoa avança com algumas propostas para a formação contínua de professores:

- uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
- investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação;
- individualização dos percursos de formação;
- inter-relação entre formação e investigação;
- desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho;
- introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas;

- integração das estratégias de aprendizagem na formação.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 242/92, de 9 de Novembro, refere que a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- *a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;*
- *o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;*
- *o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;*
- *a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.*

A formação do professor da actualidade deve assumir, como princípio orientador, a refundação da autonomia em diferentes dimensões. A passagem do controlo administrativo e hierárquico para uma nova dimensão alicerçada numa cultura que vá mais além da colegialidade e cooperação exige que o professor repense o seu estatuto de funcionário, transformando-se num intelectual crítico com vista à reconstrução da sociedade, assumindo uma consciência moral, profissional e comunitária, lutando contra as desigualdades socioeconómicas e exclusões culturais em direcção à emancipação individual e colectiva.

Deste modo, qualquer proposta de formação de professores deve promover a autonomia profissional dos docentes, construída para além dos enfoques técnico e prático-reflexivo, assumindo o modelo crítico como charneira da reestruturação do verdadeiro profissional, consciente e comprometido com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos.

O Decreto-lei nº241/2001 refere-se ao perfil de desempenho do professor do 1º CEB, apontando três pontos importantes:

- o perfil do professor;
- a concepção e desenvolvimento do currículo;
- a integração do currículo.

Este perfil tenta que o professor coopere na construção e avaliação do projecto curricular, ou seja, que colabore em tudo o que diz respeito à escola em que lecciona; que

incremente as aprendizagens, organize, desenvolva e avalie o processo de ensino, com base em cada situação concreta, mas tendo em conta a capacidade de cada aluno.

O professor deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar. Deve, também, promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens e fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens.

O professor deve fomentar a autonomia dos alunos, avaliar as suas aprendizagens, desenvolver aspectos ligados à cidadania, dar a conhecer a cultura de outros povos e incrementar um processo de socialização nas crianças, auxiliando-as a comportarem-se dentro e fora da escola.

Relativamente ao terceiro ponto, integração do currículo, o professor articula as competências gerais especificando-as nas diversas disciplinas que lecciona.

Segundo o INAFOP (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), o perfil do professor assenta em quatro dimensões: dimensão profissional, dimensão social e ética, dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, é de suma importância referir que compete ao professor a tarefa de ensinar, fomentando aprendizagens diversas que visem o desenvolvimento integral, dos alunos, isto é, desenvolver a autonomia com vista à integração destes dentro e fora da escola, ajudando-os no processo de socialização e inculcando-lhes valores de cidadania, não descurando o contexto da acção. O professor deve ser mais do que um mero transmissor de conhecimentos, pois para além de transmitir o saber, o professor deve inculcar valores, hábitos e ética no aluno, é importante que o docente tenha o gosto e a capacidade para ser um bom professor, ou seja, ter vocação.

Em relação à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o docente promove aprendizagens no âmbito do currículo, gestão flexível do currículo, isto é, organiza as aulas tendo em conta o contexto e as vivências dos alunos, utilizando saberes vários e multidisciplinares que enaltecem a utilização correcta da língua oficial nas mais diversas situações. Nesta medida, recorre a diferentes suportes e estratégias de ensino e de



aprendizagem. Neste contexto, é crucial a utilização de ferramentas inovadoras, como, por exemplo, o recurso às novas tecnologias da informação.

A avaliação é um outro factor a ter em conta, pois permite verificar a compreensão e assimilação por parte dos alunos, favorecendo, assim, o ensino, a aprendizagem e a formação. Para além de outras, destaca-se a seguinte: estratégias de ensino e de aprendizagem, visto que o professor pode optar pela melhor estratégia para cada actividade que pretende realizar com os seus alunos, tendo em conta as características destes, de forma a transformar essa informação em conhecimento.

No que diz respeito à dimensão de participação da escola e de relação com a comunidade, é importante que o professor participe na concretização de PE, na gestão e administração escolar, dado que é o principal interveniente nessa instituição. O docente intervém, também, em aspectos referentes à comunidade, tentando aproximar mais a escola desta, através de programas sociais, culturais e participando em inúmeros projectos a este nível, ou seja, promovendo a cooperação entre ambas (escola/comunidade). Deste modo, podemos destacar o conhecimento dos contextos e das vivências dos alunos no meio em que se inserem, no quadro emergente.

Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional, ao longo da vida, tendo o professor que reflectir sobre as suas práticas e apoiar-se na sua experiência e na investigação, de forma a avaliar-se a si próprio, podendo melhorar a sua formação. No contexto da formação profissional, é de privilegiar a partilha de saberes, experiências, procurando uma formação contínua que visa o enriquecimento das competências pessoais, sociais e profissionais.

Assim, o essencial do perfil de competências do professor é ser capaz de investigar, de identificar, de analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas adequadas às diferentes situações educativas. Deve, ainda, ser flexível e tornar-se, também, num investigador que proporciona formas de aquisição de saber, de poder e de exercício de cidadania aos seus alunos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de um clima de democracia participativa na escola.

Consequentemente, o professor deverá desenvolver, mais facilmente, nos alunos competências, tais como: adopção de metodologias próprias à resolução de problemas, de

uma forma autónoma, responsável e criativa; cooperação com os outros; valorização da diversidade cultural e mobilização de saberes nesse âmbito.

Para que um professor seja um modelo a imitar, deve obedecer a sete princípios de formação, a saber: princípio da pessoalidade; princípio do efeito multiplicador da diversidade; princípio da auto-implicação do aprendente; princípio da mediação; princípio do inacabamento; princípio da consciencialização e; princípio da complexidade (Sá-Chaves, 2000: 152).

No princípio da pessoalidade, o professor é, antes de mais, um ser humano com características, experiências, saberes, cultura e vivências próprias.

Este deve ser capaz de se moldar às várias situações. Cada aluno é um ser único, com todas as suas singularidades, e cabe ao docente a tarefa de conseguir transmitir o saber, tendo em conta essas diferenças, de forma a ajudar na construção dos seus percursos de vida.

Em suma, o docente não pode deixar de associar a sua pessoalidade à sua profissão, pois ambas constituem a sua profissionalidade.

Estas diferenças encontram-se aliadas ao efeito multiplicador da diversidade, pois permitem-nos chegar a um vasto leque de informações que nos conduzem a opiniões diferenciadas, saberes, perspectivas, que levam à construção do nosso próprio conhecimento. Esta capacidade de relacionar a informação, que se detém com aquela que vamos recebendo no dia-a-dia, através do “outro”, da investigação, dos meios de comunicação, e a capacidade de a transformar em conhecimento é o que se denomina por princípio do efeito multiplicador da diversidade.

Para que essa construção do conhecimento se concretize, é imprescindível que o aluno esteja receptivo à aprendizagem, que tenha vontade de ampliar os seus saberes. Aqui está presente o princípio da auto-implicação do aprendente.

Relativamente ao princípio da mediação, o professor é o mediador entre a informação e o aluno. Este deve ter em conta as características da informação, tendo a missão de a decodificar, tornando-a acessível e receptível. Isto é, a informação deve ser relevante (importante), oportuna (ocorrer no momento certo), significativa (ter um sentido para aqueles que a recebem) e plausível (ter uma organização lógica, ser coerente), para que o aluno assimile a informação dada e a transforme em conhecimento próprio (saber).

Os principais intervenientes são: o professor; o aluno e o saber. Estes formam um triângulo pedagógico. Concordando com Houssaye (citado por Sá-Chaves, 2000), a aresta que liga o professor e o saber privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a ligação entre professores e alunos incide sobre os processos relacionais e formativos. Já a união entre os alunos e o saber configura a aprendizagem.

Citando Sá-Chaves (2000: 194), *em vez de nos fragilizar pela consciência das ausências e das lacunas, nos reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento continuo e continuado e também da possibilidade da esperança que nos alimenta os processos de transformação e de devir*. Desta forma, podemos concluir que ser professor é um processo e não um momento, o que pressupõe mecanismos de observação, de reflexão e de avaliação.

Para uma correcta prestação da profissão, o professor deve ter consciência dos seus actos, ponderar as suas atitudes, ter conhecimento dos prós e dos contras do seu comportamento em sala de aula, assim como da informação que transmite aos seus alunos, pois estes observam e, muitas vezes, imitam-no, como referimos anteriormente, o professor é visto pelas crianças como um modelo a seguir. Aqui está presente o princípio da consciencialização.

Ainda neste contexto de consciencialização, o professor deve possuir a consciência de que é um ser humano e por isso um ser complexo. Assim, no princípio da complexidade, o professor deve ter em conta a sua auto-implicação. E, como o que nos rodeia encontra-se em constante evolução, deve ter consciência da complexidade da informação e do dinamismo do conhecimento, ou seja, ter conhecimento de si e do outro. Esta consciência é muito importante, pois melhora as relações com o outro e com o profissionalismo.

O sucesso dos alunos é o próprio sucesso do professor. Para se ser professor é preciso estar muito bem informado e sempre actualizado. Ser professor é uma construção constante.

### c) Acções de formação

Complementando a formação dos docentes surgem as acções de formação. A partir de 1993 aparecem os Centros de Formação das Associações de Escolas, num ambiente marcado pela perspectiva e por algum entusiasmo.

A criação destes centros representa um acréscimo das potenciais margens de iniciativa das escolas e dos professores que alimenta as expectativas do desenvolvimento de modalidades de formação apoiadas em redes de escolas, suportadas por dinâmicas associativas de base, que permitem a concretização de uma estratégia de formação centrada na escola. Deste modo, os Centros de Formação surgem como apoio às escolas, no sentido de as ajudar e melhorar o seu funcionamento, obedecendo a três eixos fundamentais (Ventura, 2005/2006):

- o primeiro eixo diz respeito à *dimensão da gestão* e que se traduz pela preocupação em melhorar o funcionamento das escolas, em reforçar as competências e também instituir autonomia às escolas.
- o segundo eixo diz respeito à *dimensão da mudança*, que podemos indicar como o reforço da capacidade estratégica dos estabelecimentos de ensino, passamos de uma mudança instituída para uma mudança instituinte. A escola passa de um estatuto de objecto a um estatuto de unidade central do processo de mudança.
- o terceiro eixo diz respeito à *dimensão da formação*. Podemos indicar aqui as práticas de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança.

Esta estratégia de formação baseia-se no reconhecimento do valor formativo da experiência em situação de trabalho, aparecendo os estabelecimentos de ensino como lugares onde os professores aprendem ao mesmo tempo que mudam as suas práticas e o seu contexto organizacional.

De acordo com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de Novembro), as acções de formação contínua têm como efeito, a apreciação curricular e progressão na carreira docente quando já inseridos na mesma.

As áreas de formação pertinentes nas acções são: ciências da especialidade; ciências da educação; prática e investigação pedagógica, didáctica nos diferentes domínios da docência e por último formação pessoal, deontológica e sociocultural.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores estabelece que as acções de formação contínua podem revestir as seguintes modalidades: cursos de formação; módulos de formação; frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior; seminários; oficinas de formação; estágios; projectos e círculos de estudos.

A avaliação das acções tem carácter obrigatório e é efectuada pelos formandos e pelo formador ou entidade formadora. Assim, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores estabelece que a avaliação do formando deve ser individual e assegurada, podendo ser realizada sob a forma escrita, preferencialmente cumulativa, ou em alternativa, através de relatórios, trabalhos e provas. Ao formando é-lhe passado um certificado das acções de formação, desde que, tenha participado em, pelo menos, dois terços do tempo de duração da acção e tenha obtido aproveitamento. No certificado devem constar a data, a designação, a duração, a modalidade, a identificação do formando, do formador e da entidade formadora.

Consideram-se entidades formadoras as instituições de ensino superior; os centros de formação das associações de escolas; os centros de formação de associações profissionais e científicas sem fins lucrativos.

Os formadores são os indivíduos que possuem doutoramento; mestrado; curso de pós-graduação; curso de formação especializada ou licenciatura em Educação/Ciências da Educação.

Devido ao crescente fluxo imigratório, os estabelecimentos de educação portugueses são invadidos por crianças que dominam diferentes línguas e diferentes culturas. Deste modo, torna-se imperativo apostar na formação inicial e contínua dos professores, para que estes possam auxiliar as crianças tanto na sua integração, como no processo de aprendizagem.

É necessário apostar nas acções de formação, tendo em conta o papel, do docente enquanto mediador cultural e respeitador das diferenças. Essa formação visa abordar e consciencializar os professores face às variedades culturais encontradas nas suas escolas.

Os professores não podem apenas dar importância à consolidação de conhecimentos de regras fixas da gramática, têm, acima de tudo, de ensinar a língua, de modo a que estes alunos a consigam utilizar no seu quotidiano. Devem, ainda, preparar as aulas com a preocupação de praticar as quatro competências essenciais para a comunicação, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever.

## 1.5. LEGISLAÇÃO

Actualmente, no ensino português verifica-se uma inesgotável riqueza linguística e cultural. Como (normalmente) as crianças oriundas da imigração apresentam mais dificuldades no uso do português, o ME tem vindo a desenvolver legislação neste âmbito.

Assim, a entrada de crianças de diferentes nacionalidades no ensino português levou o ME a declarar a LP como L2 para os imigrantes com outra LM que não o português (art. 8.º do Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de Janeiro). De acordo com o Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro é estabelecido *no âmbito da organização e gestão do currículo nacional princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.*

Ainda neste âmbito o artigo 23.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos *vem reforçar a importância de trabalhos do género, na medida em que estes salientarão o papel da escola como espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os falantes de línguas e culturas diversas* (Sérgio, 2007: 11). Assim, os professores possuem um papel de extrema relevância na educação intercultural e na fomentação de uma cidadania democrática que dêem o devido reconhecimento e importância a todas as línguas e culturas presentes na escola, mais propriamente na sala de aula.

Em 1991 foi criado no ME o Secretariado Entreculturas, tendo como principal objectivo criar respostas pedagógicas que promovam a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, bem como o sucesso de todos os alunos.

Assim, ao Entreculturas compete: aprofundar e sistematizar propostas teórico-metodológicas na formação para a intervenção em contextos de diversidade cultural;

qualificar novos formadores nas temáticas da Imigração e Interculturalidade; lançar contributos para a temática do diálogo entre culturas e civilizações; sensibilizar a opinião pública para o acolhimento e a integração; construir e fundamentar a intervenção na área da mediação.

As actividades desenvolvidas estruturam-se nos seguintes eixos de acção:

- formação para o acolhimento e interculturalidade: criação e gestão de uma equipa móvel de sensibilização para o acolhimento e integração de imigrantes – bolsa de formadores; fomento de parcerias para formação de actores educativos, mediadores e outros técnicos de intervenção social; dinamização de redes e comunidades de prática;
- produção, edição e divulgação de instrumentos e materiais pedagógicos e de formação;
- produção de materiais de informação e divulgação para o público em geral;
- participação em projectos europeus e redes internacionais. Isto é *assegurar o apoio técnico especializado à concretização de projectos e programas sectoriais, no âmbito do sistema educativo, mediante solicitação dos organismos na dependência do Ministério da Educação, nomeadamente em matéria de produção de conteúdos de formação multicultural* (Despacho – Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro).

No ano de 1996, criou-se o ACIME, organismo que promove o diálogo pela melhoria das condições de vida dos imigrantes e das minorias étnicas, primando pela sua integração na sociedade portuguesa, para que estes mantenham as suas raízes linguísticas e culturais.

Segundo a Lei n.º 134/99, de 28 de Agosto, é proibida a prática discriminatória com base na raça, na cor, na nacionalidade, ou na origem étnica. Esta Lei permitiu a fundação da Comissão para a Igualdade contra a Discriminação Racial. Também a Constituição da República Portuguesa garante a *todos os estrangeiros legalmente residentes (nos art. 13.º e 15.º), o direito civil, social e económico* (Sérgio, 2007: 34). O artigo 13.º menciona ainda o facto de que um indivíduo não pode ser discriminado tendo em consideração a sua

ascendência, sexo, raça, língua, local de origem, religião, convicções políticas, instrução, situação económica ou social.

No que concerne ao contexto educativo, a Constituição da República Portuguesa declara que *todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso escolar* (art. 74.º, 1) e *na realização da política de ensino incumbe ao Estado: (...) assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino* (artigo 74.º 2, alínea j).

São várias as Leis e Decretos aprovados que promovam a integração e o sucesso escolar de indivíduos com PLNM. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e a Lei n.º 49/2005) refere no artigo 7.º, alínea o) que o ensino básico tem como objectivos: *criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos fomentando a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional* (art.7.º, alínea f)).

O Despacho n.º 1438/2005, no ponto 2, determina apoio educativo, através das estratégias e das actividades realizadas quer no âmbito curricular, quer no âmbito de enriquecimento curricular, permitindo a todos os alunos adquirir e desenvolver competências e, por conseguinte, a atingir o sucesso escolar. Por sua vez, o ponto 4, alínea d) menciona que o apoio educativo pode ser efectuado recorrendo a várias modalidades, por exemplo *programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros*.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 7/ 2006, de 6 de Fevereiro, *a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da respectiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência*. Para tal, os alunos devem ser sujeitos a avaliações diagnósticas em LP. Cabe às escolas efectuar essas avaliações, tanto para situar os conhecimentos a nível do português, de forma a integrá-los nas várias turmas, como para, ao longo do seu percurso escolar, verificar os progressos efectuados.

Tal como foi mencionado, para o desenvolvimento das actividades abrangidas pelo presente despacho normativo, são criados, com base no Quadro Europeu Comum de



Referência para as Línguas, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística: a) Iniciação (A1, A2); b) Intermédio (B1); c) Avançado (B2, C1). Estes grupos são realizados de acordo com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica em LP, efectuada pelos alunos com PLNM, como mencionado anteriormente (ME, 2001b).

Cabe ao respectivo estabelecimento de ensino efectuar a avaliação diagnóstica do aluno, de forma a verificar o seu nível de proficiência linguística em LP, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. De acordo com o seu progresso, o aluno *pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística*, no decurso do ano ( art. 3, alínea 6).

Segundo o artigo 3.º, alínea 2, as actividades devem ser planificadas *tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna*. Assim, os professores devem trabalhar, de forma cooperativa, na escolha das estratégias mais indicadas para cada caso e na elaboração de materiais didácticos que auxiliem os alunos no processo de aprendizagem.

Segundo o artigo 4.º, as actividades propostas, em LP como LNMP, para as crianças que se encontram no nível de iniciação ou no nível intermédio, não devem exceder os noventa minutos semanais, na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. De acordo com a alínea 3 do mesmo artigo, *as actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos*.

Já os alunos que foram inseridos no nível avançado *consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa o que lhes permite acompanhar o currículo nacional* (art.5.º, alínea 1). No entanto, estes alunos poderão, ainda, beneficiar de actividades de enriquecimento no âmbito da LP como língua não materna.

De forma a proceder-se à avaliação sumativa interna, no que concerne a LP como língua não materna, deve ter-se em consideração as seguintes regras (art. 6.º, alínea 1):

a) aplicação de um teste diagnóstico de LP, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares;

b) definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno;

c) elaboração de testes intermédios para avaliar, continuamente, o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;

d) o portefólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

Porém, o Ofício-circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de Maio, permitiu um esclarecimento sobre o Despacho supra-mencionado, *sugerindo a aplicação de diferentes medidas, designadamente a utilização da carga horária semanal relativa ao Estudo Acompanhado especificamente para os Alunos com PLNM, separando-os para o efeito dos outros alunos da turma e fazendo grupos de nível na escola, para o desenvolvimento de actividades em Português língua não materna* (ME, 2008, 1). Nesse sentido, deverão ser realizadas actividades adequadas ao perfil e às capacidades sociolinguísticas dos alunos, bem como deverão ser utilizadas estratégias individualizadas que permitam o desenvolvimento de competências em LP.

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística, verificadas nas escolas portuguesas, representam uma riqueza singular que impera na actualidade. Deste modo, torna-se fulcral a criação de medidas e de condições pedagógicas e didácticas capazes de responder às exigências da sociedade multicultural em que nos inserimos. Assim, de acordo com o Despacho Normativo n.º 30/2007, prevê-se uma alteração em função da carga horária destinada à disciplina de português como língua não materna. Desta forma, os alunos, que se encontram no nível de proficiência inicial ou intermédia, devem frequentar actividades neste âmbito com uma carga horária semanal de três unidades lectivas de noventa minutos. *Das três unidades lectivas referidas no número anterior, uma deverá ser destinada ao trabalho da língua portuguesa enquanto língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo* (art.4.º, alínea 2). Os alunos que se encontram no nível de proficiência avançado consideram-se capazes de acompanhar o currículo nacional. Contudo, devem beneficiar de mais uma unidade lectiva semanal de noventa minutos, de carácter obrigatório,

para que possam ser acompanhados mais de perto no estudo de obras literárias de cariz nacional.

Concluindo, é necessário sensibilizar a comunidade escolar para a riqueza multicultural e multilinguística que observamos nas escolas. Devemos, ainda, adoptar medidas, estratégias e realizar actividades que permitam valorizar as LM dos alunos, dando a conhecer não só às crianças com PLNM, como também aos restantes alunos, as diferentes línguas e culturas existentes. Devemos, também, desenvolver linhas de orientação, bem como recursos pedagógico-didácticos, capazes de melhorar as competências em LP dos alunos de outras LM, pois todos têm direito ao ensino.

## 1.6. SÍNTESE

Actualmente, Portugal continua a registar a entrada de um elevado número de pessoas que o procuram com o intuito de obter um futuro melhor. Porém, cada comunidade de imigrantes representada no nosso país possui uma cultura, uma língua e uma religião que lhes é característica que devemos respeitar. Assim, tanto a sociedade como a educação portuguesas sofrem bastantes mudanças, que as permitem acompanhar este fenómeno, mudanças essas necessárias para que haja harmonia na integração destes indivíduos no nosso país.

Deste modo, para facilitar a integração e o sucesso escolar foram criadas várias medidas de acolhimento e de escolarização, com vista a identificar os níveis de proficiência de cada aluno com PLNM para melhor os acompanhar, permitindo que realizem aprendizagens significativas para o seu percurso escolar e social.

A formação de professores desempenha, aqui, um papel fulcral, tanto a formação inicial como a formação contínua são vitais no desenvolvimento de competências no que confere a este assunto. O docente deve ser reflexivo e receptivo, ou seja, deve saber ouvir e compreender os seus alunos e partir dos conhecimentos destes para a realização de novas aprendizagens. A partilha de conhecimentos é um dos aspectos a ter em conta pelo professor, pois este deve fazer os seus alunos sentirem-se como seres únicos e especiais. Deve-se apostar numa formação multilingue e multicultural, pois a escola retrata a sociedade e a nossa sociedade é assim.

De forma a promover a igualdade no ensino e o seu acesso por parte de todos os alunos foi desenvolvida uma base legal, que constantemente sofre alterações, mediante a evolução da realidade.

Terminando, é importante que o docente esteja actualizado, para poder transmitir aos seus alunos confiança, tornando-os autónomos na construção de novas aprendizagens, para que sejam capazes de desempenhar as diferentes tarefas não só na escola como também na sociedade em que estão inseridos.

## CAPÍTULO II

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade  
de oportunidades de acesso e êxito escolar.*

Constituição da República Portuguesa, artigo 74.º, 1

## 2. INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

O segundo capítulo, intitulado Enquadramento Teórico, divide-se em seis momentos, referindo-se o primeiro à *definição dos conceitos* essenciais à compreensão do presente trabalho, sendo eles: integração, LM, LNM e gestão curricular.

O segundo momento reporta-se à *transversalidade da LP*, pois a língua oficial do país de acolhimento é extremamente importante, não só como objecto de reflexão, mas também como veículo de transmissão de saberes, dado que a LP é transversal a todas as disciplinas. Para melhor compreendermos este ponto, faremos uma breve revisão ao currículo do 1.º CEB. Pretendemos, ainda neste âmbito, verificar quais as iniciativas referidas relativamente à integração de crianças com PLNM.

O terceiro momento refere-se à *gestão flexível do currículo*, é importante o docente adaptar o currículo às características psicológicas, cognitivas e motoras das crianças, tendo em conta o contexto de acção.

O quarto momento diz respeito ao *desenvolvimento de competências, no âmbito do ensino e da aprendizagem da LP*. Pois, com a evolução dos *media* somos constantemente bombardeados com informação; assim, torna-se imprescindível desenvolver competências direccionadas para a recolha, selecção, tratamento, organização e assimilação da informação, tendo em consideração os fins a que se destina.

Relativamente à quinta parte deste capítulo, pretendemos aprofundar os conhecimentos sobre a *integração* destas crianças no contexto escolar do país de acolhimento. Dado que a integração feita de forma saudável e natural constitui o primeiro passo para a obtenção de sucesso a nível pessoal, social e escolar.

No que concerne ao sexto momento, desejamos analisar a *educação bilingue*, enquanto factor de integração escolar, pois para que possam praticar uma cidadania mais responsável as crianças terão que dominar com maior ou menor fluência a LP, língua oficial de Portugal.

## 2.1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

### 2.1.1 Integração

No âmbito do nosso trabalho de investigação abordamos a integração de crianças cujo português não é a sua LM. Assim, compete-nos proceder à definição, de uma forma breve, de integração neste campo.

Assim, o processo de integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento é bastante complexo e multifacetado. *Demetrios Papademetriou (2003) define integração como o processo de interacção, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam um todo integrado. Na mesma linha de pensamento, Rinus Penninx (2003), considera a integração como o processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade receptora, como indivíduos e como grupos (Fonseca, 2003).* Para que este processo ocorra é necessário que haja diversos actores, tais como os imigrantes, os governos, as instituições e as comunidades locais, devendo existir também condições necessárias a nível do sistema económico, social e jurídico do país de acolhimento.

Assim, Pena Pires (2003: 103) refere ser necessária a identificação da sociedade de destino e a sua *assimilação para a construção do próprio espaço social comum em que se jogam os potenciais efeitos de etnicização, em particular nos domínios mais instrumentais da vida social*. Porém, a etnicização depende das populações imigradas, dado estas serem socialmente diferentes, rotuladas como “étnicas”. O processo de integração social de imigrantes permite a articulação diversificada entre *assimilação e etnicização, as quais apresentam uma vinculação contextual* (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007:73).

De acordo com Pardal, Ferreira e Afonso (2007: 75), os seres humanos devem ser cidadãos activos, participar nas decisões sobre tudo o que os rodeia, para tal é necessário existir interacção entre língua e integração, pois a aquisição da língua do país de acolhimento é essencial para a *(re)construção do seu projecto de vida individual*, bem como exercer o seu direito de novos cidadãos.

Porém, também a escola desempenha um papel vital na integração de crianças com PLNM, pois a Gestão Flexível do Currículos, assim como a Gestão Autónoma das Escolas remetem para os docentes a responsabilidade de adaptar o currículo nacional aos alunos em

questão, mediante o contexto em que se inserem. Cabe ao conselho de turma e ao departamento curricular desenvolver projectos que visem, nomeadamente, a integração dos alunos que não possuem a LP como LM (Cerqueira e Andrade: 2001). Este assunto será tratado de forma mais precisa adiante.

### 2.1.2. Língua Materna

A LM pode ser definida como a primeira língua que uma criança aprende. Segundo Mateus e Xavier (1990: 31) é a *língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso*.

Cerqueira e Andrade (2004) partilham da mesma opinião ao referirem que a LM está associada à palavra mãe, ou seja é a primeira língua aprendida em contexto familiar. A expressão LM advém do costume tradicional em que as mães eram a figura central da educação dos seus filhos na primeira infância, assim a língua da mãe era a primeira língua assimilada pela criança. Ançã (2005b) e Grosso (2005: 32) também comungam desta opinião. Segundo as autoras a LM apresenta-se como *língua da socialização que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família*. Contudo, quando uma criança é educada por pessoas que falam duas línguas distintas, é possível possuir o domínio dessas mesmas línguas simultaneamente. Deste modo, de acordo com Andrade (1997: 54) a LM é *aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte*.

Segundo Ançã (2005b: 37) a definição de LM *pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa/país)*. Tendo em conta um dos semas apresentado pela autora (*ibidem*) LM é sinónimo de: *língua que se domina melhor*. Contudo, também esta definição é facilmente contrariada pois, o domínio de uma língua é algo dinâmico sofrendo uma constante evolução ao longo da vida.

A aprendizagem da LM acontece em várias fases. Primeiramente, a criança regista literalmente os fonemas e as entoações da língua, contudo, sem ainda ser capaz de os reproduzir. Seguidamente, começa a produzir sons e entoações até o seu aparelho fonador lhe permitir a articulação das palavras e a organização de frases, assimilando,



simultaneamente, o léxico. A sintaxe e a gramática são integradas, moderadamente dentro do processo de aprendizagem.

### 2.1.3. Língua Não Materna

Em oposição à LM, surge-nos a LNM e aqui se incluem a L2 e a LE. De acordo com Ançã (1999, 2003, 2005b:38) a L2 *pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); sociolinguístico, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial*, ou seja, a L2 é considerada uma língua de natureza não materna, contudo reconhecida como oficial em países bilingues ou multilingues. Para Grosso (2005), a língua é rotulada como segunda consoante a ordem de aquisição para fins comunicativos.

Por outro lado, a LE é a *língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência* (Mateus e Xavier, 1990: 230).

Assim, *língua segunda é a língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua* (Ançã, 1999, 2003: 63). Contudo, de acordo com a autora indicada a LM e a L2 interceptam-se em contextos de utilização, tanto escolares como sociais. A LE, como anteriormente referido, é falada quase exclusivamente na aula da disciplina homónima. *Nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que confere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber. Por outro lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente* Ançã (2005b: 38).

De acordo com a mesma autora (2003, 2005b: 38) importa referir que a LP assume-se como L2 segundo diferentes nomenclaturas, tais como português, língua das raízes; português, língua de acolhimento; português, língua oficial e; português, língua de resistência. Assim, será entendida como língua de raiz quando adquirida em contexto *exolingue, como uma língua mista, a partir da segunda geração*. Como língua de acolhimento quando aprendida no país de destino, sendo a LP a língua oficial do país de acolhimento. Como língua oficial, dado existirem vários países com especificidades muito próprias relativas à LP (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e S. Tomé e

Príncipe). E, como língua da resistência, quando a LP resiste à imposição de uma outra língua, como é o caso de Timor-Leste.

Deste modo, importa conhecer a biografia linguística dos alunos de forma a sensibilizar as crianças para outras línguas, outras culturas e outros costumes.

#### 2.1.4. Gestão Curricular

De acordo com Bartolomeu e Sá (2008: 15) por Gestão Curricular entende-se a *possibilidade dada a cada escola de se organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem adoptando um currículo contextualizado, adaptado aos alunos em questão*. Assim, é dada à escola autonomia para que esta, seguindo o currículo oficial (conjunto de aprendizagens essenciais e necessárias a todos os indivíduos), possa adaptá-lo, de forma estratégica, ao contexto em que se insere, bom como às crianças, para que o professor identifique as necessidades de cada aluno e os auxilie no processo de aprendizagem.

Segundo Dinis e Roldão (2004: 63) *gerir o currículo é tomar decisões orientadas por finalidades concretas a atingir (...) numa atitude responsável de ponderação cuidadosa das consequências (pessoais, sociais e políticas) – tanto esperadas como inesperadas – de determinada acção*.

Assim, a gestão curricular proporciona o *rompimento com a cultura da uniformização curricular (geradora de insucesso e exclusão escolar) e passa, deste modo, pela diferenciação, adequação e integração curriculares, articuladas numa prática coerente cujos processos de tomada de decisão visam fazer com que todos os alunos aprendam mais e melhor* (Dinis e Roldão, 2004: 63).

Mais adiante retomaremos esta temática com vista a analisar a importância que a gestão curricular adquire no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

## 2.2. TRANSVERSALIDADE DA LP

Actualmente, deparamo-nos com uma sociedade em constante evolução, daí ser fundamental os jovens possuírem competências necessárias à compreensão da informação que os rodeia. A escola deve estar preparada para proporcionar aos alunos estas competências para que garantam o seu sucesso pessoal e profissional.

Deste modo, em contexto escolar esta responsabilidade recai essencialmente sobre o docente da disciplina de LP. *Mas são estas competências transversais a todas as disciplinas?* (Bartolomeu e Sá, 2008: 15).

Existem estudos profundos acerca da transversalidade da LP, nomeadamente associados à Reorganização do Currículo do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-Lei 6/2001.

A Reorganização do Currículo do Ensino Básico fomenta a abordagem transversal de todas as áreas curriculares, quer disciplinares, quer não disciplinares. Embora confira maior ênfase à área da LP, pois *reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar* (ME, 2004: 135). Importa salientar que, neste caso, a LM refere-se à LP, língua oficial do país de acolhimento, ou seja, refere-se à LNM das crianças com outras nacionalidade, estas para atingirem os objectivos pré-definidos terão que aprender a LP. Assim, estamos perante uma visão abrangente da LP, pois esta não só é importante no meio escolar, mas também no dia-a-dia pessoal e social dos indivíduos. De acordo com Sá (s.d.: 2) *a transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objectos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito na produção do conhecimento, alterando profundamente as relações entre ambos*. Isto verifica-se com todos os alunos.

Em contexto escolar, a LP constitui uma área de extrema importância, dado que é a principal responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem do português e *por sua vez conduz ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em*

*todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares* (Santos, 2007:23). Neves e Sá (2005) também partilham esta opinião, dado que a LP é aquela que mais contribui para a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e para a formação dos alunos.

Assim, o ensino e a aprendizagem da LP deve estimular o desenvolvimento de cinco competências essenciais à formação científica, social e pessoal do aluno, são elas: a compreensão oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito.

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) estas competências devem ser desenvolvidas tanto na área curricular de LP, como também em todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Pois, a LP *surge como uma disciplina universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, considerando-se que o uso da língua portuguesa deve ser promovido 'de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal de conhecimento'* (Bartolomeu e Sá, 2008: 17).

A transversalidade da LP manifesta-se, *por um lado, através do desenvolvimento, nos alunos, de competências importantes para o seu sucesso escolar e a sua integração socioprofissional através do processo de ensino/aprendizagem associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e, por outro lado, através do contributo que o ensino/aprendizagem nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderá dar para o melhor domínio da língua portuguesa, uma vez que esta é a língua veicular em que todo trabalho escolar se processa* (Sá, s.d.: 3).

Deste modo, cabe à escola preparar os alunos com português LM e LNM, para que constituam uma vida pessoal e social activa. De acordo com Valadares (2003:13), *toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística (...) os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efectivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projecto colectivo, transversal*. Assim, salienta-se a importância da área disciplinar de LP para o desenvolvimento de competências fulcrais para o sucesso das restantes áreas curriculares, bem como a importância das restantes áreas curriculares para o desenvolvimento de competências no domínio da LP.

Amor (1993: 9) já equacionava a importância destes factos, pois *a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das actividades desenvolvidas na aula da respectiva disciplina, é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo*. Assim, mais uma vez, estamos perante a importância da LP e da sua transversalidade para o sucesso escolar do aluno. Por conseguinte, podemos concluir, também, que as restantes áreas curriculares desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento de capacidades e competências que determinam um melhor domínio da LP. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40), *vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências da leitura e de expressão escrita da língua materna e o sucesso noutras áreas disciplinares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior for a atenção dada à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna*.

De forma a melhor compreender, de facto, a posição que a LP ocupa no processo de ensino e de aprendizagem, faremos uma breve análise sobre a legislação que promulga esta temática.

Assim, começaremos com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), na qual o ME defende que o processo de ensino e de aprendizagem da LM *deve ser estruturado para que as outras componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português* (artigo 47.º, ponto 7).

Podemos verificar, no Decreto-Lei n.º 289/89, de 29 de Agosto, que a LP adquiriu o estatuto de “matriz da identidade” e de “suporte de aquisições múltiplas”, pois todas as áreas do currículo devem intervir no ensino e na aprendizagem da LP, nomeadamente no desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e expressão oral e escrita.

Em 2001, a Reorganização do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 6/2001) concedeu ainda mais ênfase a este assunto. A grande novidade encontra-se na articulação entre os três ciclos do Ensino Básico e, deste modo, surge um novo conceito de currículo. O “currículo” é, então, entendido como um *conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao*

*longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (capítulo I – Artigo 2.º, ponto 1).*

De acordo com o CNEB, o ME (2001a: 15) definiu *competências concebidas como saberes em uso necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos a promover gradualmente ao longo da educação básica.*

As competências gerais (ME, 2001a: 15) definem o perfil que o aluno deverá apresentar à saída da educação básica. Assim sendo, deverá ser capaz de:

1 - *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*

2 - *usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*

3 - *usar correctamente a LP para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;*

4 - *usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;*

5 - *adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*

6 - *pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*

7 - *adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*

8 - *realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*

9 - *cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;*

10 - *relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.*

De forma a melhor desenvolver as competências enunciadas, o ME definiu as competências específicas.

<b>1 - Compreensão oral</b>	a) Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;
<b>2 - Expressão oral</b>	a) Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
<b>3 - Leitura</b>	<p>a) Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;</p> <p>b) Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.</p>
<b>4 - Expressão escrita</b>	<p>a) Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</p> <p>b) Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.</p>
<b>5 - Conhecimento explícito</b>	a) Conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua.

**Tabela 1** – Competências específicas  
Fonte: ME (2001a: 32)

E as competências transversais, tal como o nome indica, devem ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares:

<b>1 - Métodos de trabalho e de estudo</b>	a) Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas.
<b>2 – Tratamento da informação</b>	a) Pesquisar, organizar, tratar e produzir conhecimento em função das necessidades, dos problemas a resolver e dos contextos e situações.
<b>3 – Comunicação</b>	a) Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. b) Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.
<b>4 – Estratégias cognitivas</b>	a) Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. b) Escolher e aplicar estratégias de resolução. c) Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
<b>5 – Relacionamento interpessoal e de grupo</b>	a) Reconhecer regras e actuar de acordo com as mesmas; b) Cooperar com os outros.

**Tabela 2** – Competências transversais  
Fonte: ME, 2007



Citando de novo Sá (s.d.: 2) estas *competências atravessam todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) propostas pelo currículo, ao longo de toda a escolaridade, sendo igualmente relevantes noutras situações da vida dos alunos.*

A LP assume um papel fulcral no desenvolvimento de todas estas competências. Contudo, é necessário que os professores colaborem entre si para que não haja uma quebra entre um ciclo escolar e outro, ou pior, dentro do mesmo ciclo, entre uma disciplina e outra.

Importa, deste modo, promover a formação dos professores, no âmbito de uma abordagem transversal do currículo, bem como no desenvolvimento das competências acima referidas.

### 2.3. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado também pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, é um dos principais instrumentos que visa a transversalidade de todas as áreas disciplinares e em particular da LP.

As desigualdades da sociedade reflectem-se directamente na escola e, tal como profere Freitas et al (2001: 7), o estabelecimento de ensino e o professor, dentro dos limites do currículo nacional, têm a possibilidade de *organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar*, ou seja, a escola e/ou o professor devem adaptar o currículo às capacidades cognitivas, sociais, afectivas e motoras de cada criança, de forma a melhorar a eficácia das respostas às situações problemáticas, assegurando que todos os alunos aprendam mais e melhor.

Etimologicamente, currículo deriva do étimo latino *curriculum*, que significa acto de correr, curso, trajectória, movimento, acção. Contudo, esta dimensão nem sempre foi colocada em prática.

No passado, durante muitos anos, o currículo, era entendido, por muitos, como um conjunto de saberes desintegrados das várias disciplinas, que constituíam o programa, disposto pelos vários anos que compreendem o percurso escolar dos alunos, isto é, o conjunto de conhecimentos que o aprendente deveria assimilar. Deste modo, professor e aluno estavam intimamente ligados com o programa e, por isso, obrigados a cumpri-lo.

Professor e aluno constituíam uma relação unívoca, apenas com uma direcção (professor – aluno): o professor transmitia a informação e o aluno era obrigado a retê-la, independentemente do contexto da acção.

Neste paradigma, currículo era um conceito estático, pois era instituído pela política educativa. O conceito remetia-nos apenas para o programa e, por isso, o professor era obrigado a regular-se por este, sem o colocar em questão.

Posto isto, podemos referir que a função do professor resumia-se, unicamente, à de transmissor de conhecimentos e saberes que estavam implícitos e explícitos. Neste âmbito, o professor tinha o privilégio de possuir todo o conhecimento (ou, pelo menos, pensar que sim) e transmiti-lo aos seus alunos.

O papel de professor era desvalorizado, pois não exercia qualquer tipo de poder, uma vez que o currículo advinha de outras entidades nacionais, tais como o ME, evidenciando, assim, o desmerecimento da sua capacidade reflexiva.

Recentemente, o professor adquiriu uma certa liberdade na gestão do currículo, ao possuir o papel de mediador entre a informação e o aluno, o currículo já não é visto como um conjunto de conteúdos a transmitir, mas como um conjunto de orientações para a construção e desenvolvimento de competências. O professor deve adaptar o programa às circunstâncias específicas de cada turma e, se possível, às necessidades individuais de cada aluno, nunca descurando o contexto social e familiar que os alunos integram, dado que este interfere quer positiva, quer negativamente, na forma como o aluno se apropria da informação e a transforma em conhecimento.

Estamos perante uma relação biunívoca entre professor e aluno, com sentido dinâmico, na qual o professor faz com que o aluno aprenda, mas também aprende com ele. O docente apresenta a informação adaptando-a aos alunos e ao contexto de acção, dando vez e voz às crianças para se pronunciarem. Ambos possuem um papel activo na sala de aula. Segundo Sá-Chaves (2000: 33) o professor era *entendido como eixo estruturante da relação do aluno com o conhecimento*.

Actualmente, o professor é detentor de uma vasta diversidade de papéis e de um grande poder de decisão na forma como planifica e executa uma aula, determinada pelos contextos dos intervenientes para cada situação de aprendizagem.

O professor assume, também, o estatuto profissional de construtor e gestor do currículo, isto é, gere de forma flexível o currículo, interpreta-o, dando-lhe sentido em função de cada situação real. Tem a capacidade de decidir, em cada momento do processo de construção deste, e é capaz de tomar as decisões mais acertadas e as que mais se adequam a uma situação concreta, à realidade do contexto da acção.

A escola é um dos contextos sociais mais complexos, pela diversidade de necessidades, de interesses e de ritmos de aprendizagem dos alunos, que determina a acção do professor nesse dado contexto. Assim, com a gestão flexível do currículo as escolas e os próprios professores têm oportunidade de definir os conteúdos e as actividades disciplinares e não disciplinares que consideram essenciais e organizá-los em termos de tempo e métodos, tendo em consideração os contextos escolares e a comunidade educativa.

Porque todos os alunos são diferentes, o currículo só se efectua quando cada aluno, individualmente, é capaz de atribuir sentido e significado ao que aprende. Por conseguinte, o trabalho que se espera do professor é muito mais exigente, não tanto quantitativamente, mas qualitativamente, pois o que é de extrema importância é a qualidade da informação que os alunos assimilam.

O perfil de professor, nesta perspectiva de currículo, é o daquele que pensa, decide e faz, tendo como base o que está pré-estabelecido, mas não se regendo única e exclusivamente por isso. Cabe ao ME formular algumas premissas prioritárias, a nível nacional de formação, de forma a equiparar as bases do programa, pois estas devem ser iguais para todas as escolas do país, tal como afirma Roldão (2000: 21): *por muito que o currículo seja socialmente construído, por muito que estas questões sejam questões de organização no coração desta questão está o aluno, o aprendente.*

Em suma, podemos constatar que o currículo tem duas dimensões: a dimensão instituída, anterior ao próprio professor, regulamentada por entidades nacionais, para ser apropriada pelos alunos, isto é, o programa. Esta dimensão determina uma certa coesão, unidade e estabilidade a nível nacional, relativamente ao programa. Além desta, destaca-se a dimensão instituinte, na qual o professor tem um papel activo, uma vez que pode optar: quais as estratégias, as actividades e os recursos materiais que deverá usar (Sá-Chaves 2000). O programa é um incentivo à dimensão instituinte. O professor é visto como um gestor curricular e não como um simples transmissor de conhecimentos.

Segundo Sá-Chaves (2000: 30), a natureza complexa e social do conceito currículo exige que se reflita a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica que tecem e determinam a sua complexidade.

Sá-Chaves (2000) refere, ainda, a proposta de McNeil (1997) e Jackson (1992), em que sugere as seguintes linhas de orientação curricular:

- Académica: concepção do currículo como forma de levar os estudantes a aceder ao conhecimento inerente às disciplinas académicas.
- Tecnológica: currículo como processo tecnológico para alcançar finalidades previamente determinadas pelos diferentes níveis da administração educativa.
- Humanista: o currículo visto como um processo apto a propor experiências pessoais gratificantes e a satisfazer as necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos.
- Reconstrução Social: o currículo entendido como responsável pela promoção do desenvolvimento e melhoria sociais.

A estas quatro linhas de orientação curricular estão subjacentes diferentes tipos de racionalidade genericamente referidas como racionalidade técnica, tecnológica, humanista e crítica.

Para Sá-Chaves (2000: 32 e 33), o conceito de currículo parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre:

- Aluno e conhecimento;
- Professor e conhecimento;
- Aluno e professor;
- Microcontexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural, nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interacção permanente.

A autora supracitada considera que o conceito de currículo, independentemente da variedade de opiniões e pontos de vista possíveis, se identifica numa intencionalidade de

intervenção, melhoria e transformação, sejam estas dimensões consideradas ao nível individual (aluno, professor) ou colectivo (escola, comunidade, sociedade).

A mesma autora profere, também, que é nesta possibilidade de mudança e de transformação inovadora que a dimensão prática e de intervenção curricular surge, atribuindo sentido à (trans)acção, (re)elaboração, produção e apropriação do conhecimento que os programas das áreas científicas e os planos de estudo pressupõem. Nesta reconstrução partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos, o professor e o aluno descobrem-se, mutuamente, e desenvolvem-se cognitivamente e humanamente, reconstruindo esses mesmos saberes e fazendo perpassar entre si, de forma aberta e crítica, uma herança de cultura que, deste processo relacionado, sai sempre renovada e sempre potencialmente transformadora.

Sá-Chaves (2000: 37) vem, ainda, na mesma linha, retomar a perspectiva de Schön (1983; 1987), dizendo que o currículo deverá constituir-se como um processo activo em que a reflexão para a acção, a reflexão durante a própria acção e a reflexão sobre a acção desenvolvida, com vista à acção a desenvolver, se interligam contínua e recorrentemente.

O conceito de currículo, para a autora, não pode, apesar de lhe reconhecer pertinência e importância, limitar-se à transmissão de saberes disponibilizados por uns (supostamente sabedores) para outros (supostamente desconhecedores). Deste modo, o conceito de currículo aceita ensinar e aprender como (trans)acção de conhecimento e de valores, constitui uma continuada (re)construção dos saberes e valores pessoais, na qual a dimensão interpessoal de cada interlocutor se sustenta das tonalidades que perpassam na teia de relações interpessoais, sendo assim uma construção deliberada, intencional e com finalidade própria.

Posto isto, o conceito de currículo é aquilo que chamamos de programa das disciplinas (conjugação entre o programa, o CNEB e os projectos educativos e curriculares) e a sua adaptação às diferentes circunstâncias, a cada momento, às características pessoais, aos níveis de aprendizagem, aos contextos económicos, sociais e culturais e aos valores de cada aluno.

Assim, o currículo não se limita ao programa das disciplinas, ao conjunto de conhecimento que o governo pretende que os alunos adquiram, mas a um percurso em que o

professor tem de conduzir o aluno a aprender todos esses conhecimentos, tendo em conta vários factores (psicológicos, sociológicos, epistemológicos, ecológicos e axiológicos).

É de extrema relevância que o professor conheça o currículo e, principalmente, que tenha um conhecimento de todas as áreas programáticas, pois só se pode ensinar aquilo que se sabe. Porém, é necessário que o docente tenha em consideração os processos mentais e comportamentais de cada aluno, construindo estratégias de ensino adaptadas aos níveis de aprendizagem dos alunos, de forma a conquistar a sua motivação.

Neste contexto e em concordância com Shulman (1986) e Elbaz (1988), citados por Sá-Chaves (2000: 46 e 47), o professor deverá ter conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do aprendente e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos valores, fins e objectivos, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos contextos, conhecimento do conteúdo e conhecimento de si próprio, para que possa gerir a informação de uma forma adequada e apreensível.

Assim, o currículo é um conjunto de orientações instituídas pelas autoridades educativas, associado ao modo como o docente orienta e organiza o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta os conteúdos, o modo de aprender das crianças, o local onde se inserem e as suas experiências anteriores.

De acordo com Alarcão (1991: 5), Shön *sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais*, pois só assim é possível que um professor se sinta capaz de enfrentar novas situações. Na profissionalidade docente, é fulcral reflectir sobre a prática pedagógica.

## 2.4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Desde as últimas décadas do século XX a televisão e o computador são dois dos principais meios de comunicação que ecoam no quotidiano da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos.

De acordo com Vieira (2000: 116) *o homem dominou primeiro a oralidade que a escrita. Para falar, teve de aprender a pensar*. Logo, a fala e o pensamento estão intrinsecamente ligados, para o indivíduo proceder a uma correcta comunicação oral é necessário pensar para compreender o que lhe é dito e responder adequadamente.

Conhecimento é sinónimo de poder, assim, todas as pessoas necessitam desenvolver competências e atitudes que permitam a aquisição e assimilação de informação, transformando-a em saber mobilizável e aplicável às várias situações do dia-a-dia.

A escola tem como principal função auxiliar a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais e específicas que permitam a gestão da informação recolhida.

Assim, importa definir o que se entende por competência, de acordo com o ME (2001a: 9), *competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso*. Acrescenta-se ainda que *a competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas*. Por isso, *não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber*.

A LP, como língua oficial do país de acolhimento, confere ao aluno uma posição distinta quer como factor de transmissão, quer como factor de apropriação dos diferentes conteúdos disciplinares e não disciplinares. De acordo com o QECR (2001b: 19) é indispensável a aquisição de competências em línguas, pois a *comunicação envolve todo o ser humano*, assim, todos os indivíduos desenvolvem a sua personalidade tendo como base as relações que estabelecem no grupo a que pertencem socialmente. O conhecimento e a experiência dos alunos contribuem para a construção da competência comunicativa, essencial para se estabelecer uma comunicação eficaz nas diferentes situações do dia-a-dia.

Deste modo, torna-se fulcral desenvolver competências a nível da LP. São elas:

- Compreensão oral;
- Expressão oral;
- Compreensão escrita;
- Expressão escrita;
- Conhecimento explícito da língua.

No que confere à compreensão oral, esta deve ser estimulada, de forma a *alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos* (ME, 2001a: 32).

No 1.º ciclo, o desenvolvimento desta competência passa por seleccionar e assimilar a informação pertinente de discursos orais, assim, o aluno deve ser capaz de estar ouvir e seleccionar a informação que acha mais adequada ao fim a que se destina. A familiaridade com o vocabulário e com as estruturas gramaticais contribui de grosso modo para uma correcta selecção. O conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas permite a identificação de objectivos comunicativos.

Desta forma, a aquisição e posterior desenvolvimento desta competência em LP é fulcral para o sucesso da comunicação oral da criança.

Outra competência relacionada com a comunicação oral é a expressão oral, esta visa *alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento dos estudos* (ME, 2001a: 32).

Assim, é fundamental desenvolver a capacidade de se exprimir de forma autónoma e confiante, como clareza e perceptível, tendo em consideração o contexto e o objectivo comunicativo, ou seja, considerar sempre o meio, a situação e o público em que ocorre esta forma de comunicação.

Para isto, também contribui o conhecimento de vocabulário diversificado, bem como as estruturas sintácticas de complexidade crescente. Pois, devemos desenvolver o nosso vocabulário, utilizando-o convenientemente de acordo com os factores supra mencionados.



Relativamente à compreensão escrita (leitura), *criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista* (ME, 2001a: 32). Assim, ler é compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura é mais do que uma simples descodificação, é uma compreensão daquilo que se lê para dar sentido e implica uma interacção de processos cognitivos. Estes permitem relacionar o conteúdo do texto lido com os seus próprios conhecimentos, construindo, a partir daí, significados para aquilo que se leu. Tal como escreveram Viana e Teixeira (2002: 14), a compreensão de um texto *não resulta somente da descodificação precisa de cada palavra na frase, mas que o nosso conhecimento extra-textual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos.*

A leitura é a base de quase todas as actividades que são realizadas na escola e, para dominar sem dificuldade todas as áreas curriculares, é fundamental ler e compreender o que se lê. Mas o desenvolvimento da compreensão é um processo lento e indirecto que as crianças vão aprendendo através de actividades propostas pelo professor. É importante orientar os alunos a partir de questionários sobre o texto, praticar a leitura e desenvolver a produção de textos escritos para os ajudar neste processo.

Outra competência fulcral, no processo de ensino e de aprendizagem, é a expressão escrita. Escrever corresponde a uma articulação entre o código linguístico oral e o código gráfico de correspondência mais ou menos directa entre som e grafema. À codificação escrita de uma mensagem corresponde uma descodificação a que se dá o nome de leitura. Deste modo, ler e escrever são dois actos correlativos, que, apesar de terem funções distintas, estão intimamente ligados.

De acordo com Zorzi (1998:19), a expressão escrita está intimamente ligada à oralidade. Estabelece esta relação explicitando que *na sua fase inicial, a escrita sofre grande influência da oralidade. Porém, na medida em que a escrita se vai tornando cada vez mais independente da oralidade e adquirindo as características formais que as definem, como modelo de língua padrão, pode produzir transformações na própria oralidade que, assim, atingirá outro nível, como que num processo inverso, tornando-se a escrita «apoio» para a oralidade.* Isto é, num primeiro momento, a consciência fónica favorece a aquisição da linguagem escrita e o seu desenvolvimento favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fónica. Esta relação é muito importante para a compreensão da aquisição de competências a nível da escrita e, também, da leitura.

Para Frith (1985), tanto a leitura como a escrita se desenvolvem segundo três fases: logográfica; alfabética e ortográfica. Na primeira fase, a criança começa por ler, reconhecendo algumas palavras que fazem parte do seu contexto e que lhe são familiares. Na segunda fase, a criança aplica à escrita e à leitura regras de correspondência fonema-grafema, pois acaba por descobrir regularidades gráficas perante palavras que não fazem parte do seu repertório. Na terceira fase, a criança faz o reconhecimento de palavras escritas ou por escrever e apercebe-se das variações fonéticas que uma mesma letra, ou conjunto de letras, apresenta em contextos diferentes. Lê com base na analogia apoiada em regras de correspondência grafemas-fonemas (Sá: 2005/2006).

Por fim, relativamente ao conhecimento explícito, importa *desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão* (ME, 2001a: 33).

Assim, deve-se desenvolver a capacidade de utilização do conhecimento que se possui da língua como instrumento de aprendizagem, tanto da leitura como da escrita. O conhecimento das regras gramaticais, bem como o conhecimento dos paradigmas flexionais contribuem para um melhor desempenho no processo de aprendizagem.

Posto isto, o domínio de competências comunicativas é extremamente importante para o sucesso individual e colectivo das crianças e, por isso, a escola deve proporcionar às crianças actividades e estratégias diversificadas que contribuam para a formação de alunos competentes e autónomos.

O professor deve inculcar nas crianças o gosto pela comunicação oral e escrita, através de actividades que sejam significativas para os alunos. As produções orais e escritas devem ser vistas pelas crianças como potencializadoras de novas experiências, de ideias criativas revestidas de estímulos. A criança deve falar e escrever sobre o que lhe dá prazer, de coisas simples, mas que estejam relacionadas com o seu contexto e com as suas vivências.

A escola deve ajudar os alunos a apropriarem-se de estratégias que lhes permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com a comunicação, a fim de proporcionar a construção de um percurso próprio, envolto em autonomia e conhecimento. Para tal, o professor tem de proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis ao desenvolvimento de competências, promovendo a produção oral e escrita colectiva, o treino de aspectos da

escrita, como ortografia, pontuação, estruturação, organização sintáctica, semântica e pragmática dos discursos e a reescrita de textos.

Concluindo, a educação tem como objectivo preparar os alunos para levarem uma vida responsável e que os realize pessoalmente, ajudando-os a desenvolverem conhecimentos e hábitos mentais de que necessitam para se tornarem seres humanos compassivos, capazes de pensarem por si próprios e de enfrentarem a vida, equiparando-os, também, para participarem conscientemente numa sociedade aberta, decente e vital.

## 2.5. INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM PLNM

Citando Lee (1969), Pena Pires (2003: 57) define migração como *uma mudança permanente ou semi-permanente de residência*. Contudo outras definições se seguem, Mangalam (1968) *define migração como um movimento (no espaço) entre sistemas de interacção*. Por sua vez, Eisenstadt (1953) *propõe a seguinte definição: a transição física, de um indivíduo ou grupo, de uma sociedade para outra. Essa transição envolve habitualmente o abandono de um quadro social (social setting) e a entrada num outro (ibidem)*. De acordo com o último a mobilidade espacial, envolve também a mobilidade entre espaços sociais. Deste modo, concordamos com a perspectiva apresentada por Eisenstadt, pois a migração é efectuada pela deslocação de um espaço para outro, apenas quando há pelo menos a diferença entre um dos seguintes factores, língua, cultura e costumes. Devido a estas diferenças os indivíduos devem efectuar a assimilação do espaço e posteriormente proceder à integração social.

No país de acolhimento, os imigrantes necessitam de participar activamente na construção pessoal e social. Estes podem incorporar-se em quadros de interacção já existentes ou participar em novos quadros construídos pelos próprios. A integração como assimilação constitui *um caso particular do problema durkheimiano da construção de sistemas simbólicos mais gerais e abstractos enquanto cimento de sistemas mais diferenciados social e culturalmente, isto é, menos homogéneos* (Pena Pires, 2003: 97).

Importa mencionar que a integração depende das *características do fluxo migratório, das origens da migração nos planos decisional e funcional, das características socioeconómicas dos migrantes e dos modos de inclusão dos migrantes nas sociedades de*

*chegada* (Pires, 2003: 61). Deste modo, torna-se necessário a desintegração (da sociedade da partida) e a (re)integração (na sociedade da chegada).

Por tudo isto, o ensino em Portugal adquiriu aspectos que, há poucos anos, estavam longe das nossas preocupações. A integração de crianças, cujo português não é a sua LM, nas escolas portuguesas, obteve uma dimensão nacional e preocupante com o aumento da população escolar imigrante vinda de diversos países, principalmente do Leste da Europa, de África e da Ásia.

Por conseguinte, torna-se premente o ensino da LP como L2 a estas crianças, pois estas necessitam de adquirir uma língua que se denomina segunda em relação àquela que se aprendeu a falar, mas cujo domínio se torna extremamente importante para a obtenção de sucesso, tanto a nível escolar como social (de entre as várias definições apresentadas no tópico 2.1.3. concordamos que esta seja a que se adequa melhor ao texto). De forma a atingir este objectivo, *torna-se indispensável que a escola se adapte às novas circunstâncias, procurando e encontrando os meios, os instrumentos e as estratégias que permitam a esses alunos fazer o seu caminho na escola em condições idênticas às dos falantes nativos de português* (Mateus, 2009: 128).

De acordo com a publicação de 11 de Setembro de 2007, a DGIDC menciona que a autonomia concedida às escolas deve contemplar cinco domínios, o acesso, pois a educação escolar é um direito assegurado, ou seja, a escola deve proporcionar a todas as crianças as mesmas oportunidades, de forma a não fomentar a discriminação, O sucesso é outro domínio a considerar, dado que a instituição escolar tem por obrigação desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, através da diversificação formativa, de modo a responder a todas e a cada uma das crianças implicadas neste processo. O apoio socioeducativo e a guarda oferecido pela escola conferem ao aluno os cuidados necessários, por exemplo na alimentação, na qualidade dos espaços escolares e na prevenção da violência, isto é, a escola deve zelar pelo bem-estar psicológico e físico dos seus alunos. A participação, quarto domínio considerado pela DGIDC, é fulcral para que haja uma liderança democrática, assim deve ser considerada essencial a comunicação entre professores, alunos, funcionários, pais, EE e entidades locais. Por último, é-nos apresentada a cidadania, um dos objectivos propostos pela escola para auxiliar as crianças no processo de integração de modo a que não haja discriminação.

Mateus (2009:129) reconhece que *a escola e os professores se confrontam com a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade da população escolar e de para ela preparar os cidadãos, reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural (...) o sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português língua não materna (PLNM), tendo em conta que o desconhecimento da língua portuguesa, veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo.*

Neste âmbito, o ME elaborou, em Julho de 2005, o Documento Orientador – PLNM no Currículo Nacional. Deste documento constam princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente cujo português não é a sua LM.

De acordo com o documento, os alunos apresentam necessidades a vários níveis (ME, 2005 b:7):

- **linguístico** – resultantes do desconhecimento total ou parcial da LP e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- **curricular** – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens;
- **de integração** – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento, acrescendo, por vezes, condições sóciofamiliares desfavorecidas.

De forma a dar respostas a estas necessidades, o ensino deve ter como prioridade:

- **no nível de Iniciação** – desenvolver a compreensão oral, fundamental para que o aluno possa acompanhar as aulas das diferentes disciplinas do currículo; garantir a aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica; e acrescentar-lhe, progressivamente, os termos técnicos, a sintaxe e as estruturas textuais próprias de cada uma das disciplinas.

- **no nível Intermédio** – desenvolver as diferentes competências e assegurar uma progressiva confluência com os objectivos e conteúdos do programa de Português LM, designadamente no que toca ao domínio metalinguístico e metadiscursivo.
- **no nível Avançado** – possibilitar o acompanhamento do currículo nacional, com vista a um progressivo desenvolvimento linguístico e conhecimento da literatura portuguesa.

Posto isto, o processo de ensino e de aprendizagem deve contemplar a aquisição das competências comunicativas e culturais, bem como conduzir à aquisição de competências linguísticas, para que o aluno tenha sucesso não só a nível escolar, mas também como cidadão que passa a fazer parte do nosso país aquando a sua entrada em Portugal.

Na escola deve-se ter em conta a heterogeneidade cultural dos alunos. Perante este facto, *o professor deve procurar adequar a metodologia usada ao perfil linguístico e sociocultural do aluno, tendo em consideração os hábitos de aprendizagem e de estudo, as dificuldades de aprendizagem identificadas e a heterogeneidade linguística, pois o conjunto de alunos que não tem o português como língua materna abrange um leque muito vasto de perfis linguísticos* (ME, 2008: 7).

Por conseguinte, cabe às escolas efectuar um diagnóstico aos alunos com PLNM, com o intuito de averiguar as suas competências linguísticas na LP. Cabe às escolas avaliar, autonomamente, os alunos, de acordo com os níveis de proficiência anteriormente descritos: iniciação, intermédio e avançado. E, ainda, elaborar um plano e desenvolver materiais didáctico-pedagógicos que apoiem sobretudo os alunos de nível inicial e intermédio.

Estas crianças são alunos das nossas escolas. E, como alunos enfrentam vários problemas: têm de fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, muitas vezes, de uma nova língua. O português acaba por assumir um estatuto diferente, pois nem é a sua LM, nem é uma LE, mas, sim, uma L2. Isto porque, como afirma Ançã (1999, 2005b), língua segunda é a língua oficial e escolar.

Segundo Caune, a cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, na primeira linha dos quais se situa a língua. De facto, é através da língua que os significados são produzidos e trocados. O acesso comum à língua permite o acesso à cultura. Os participantes de uma mesma cultura interpretam o mundo através da língua.

O português é uma das disciplinas do currículo e a língua de ensino, ou seja, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos. Deste modo, possuir um domínio deficiente da língua afectará o conjunto das aprendizagens e o próprio processo de integração. Sem a aprendizagem dessa língua segunda, o aluno estrangeiro não consegue ter sucesso escolar, não só na disciplina de português, como também em todas as outras disciplinas. Como consequência, não se consegue integrar nem dentro, nem fora da escola.

As dificuldades de integração prendem-se particularmente com os imigrantes. Quando estes se fixam no nosso país, deparam-se com imensas dificuldades para se integrarem na nossa, (ou em qualquer outra) sociedade. Estes indivíduos têm que aprender uma nova cultura, uma nova língua e adaptar-se à sociedade em questão. Esta conjugação de factores torna a integração uma tarefa árdua. Os filhos destes imigrantes serão, consequentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola.

Primeiramente, estes alunos enfrentam problemas institucionais, ou seja, o ano de escolaridade que estão a frequentar no seu país de origem não será (normalmente) o mesmo em Portugal. Este simples facto já é um entrave à sua integração, porque estes alunos frequentam, assim, anos de escolaridade inferiores aos que frequentavam no país de origem.

Deste modo, a escola desempenha um papel insubstituível na integração social destes alunos. Compete-lhe, essencialmente, evitar situações de marginalização destas populações, suscitando o interesse e a motivação para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a formação de cidadãos autónomos, críticos e solidários.

Face a esta situação, cada vez mais premente em algumas escolas portuguesas, pondera-se, há algum tempo, a hipótese de proporcionar a este público específico um verdadeiro ensino bilingue como proposta de integração. São vários os programas já testados neste domínio. Pode-se, então, distinguir dois tipos de escolarização, consoante os objectivos a atingir: por um lado, aquele que visa a assimilação linguística e cultural; por outro, aquele que promove essa diversificação. Assim, estas estratégias poderiam contribuir para a melhor inclusão e integração destes alunos na instituição escolar.

O grupo minoritário é vítima de uma situação escolar, em que a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos. Se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso escolar, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua. Esta é, também, a

situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português e dos alunos da nossa amostra (alunos cujo português europeu não é a sua língua materna).

Para que os professores possam implementar, nas suas aulas, o princípio da inclusão, terão de adquirir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, no que se refere à adopção de uma segunda língua e às circunstâncias socioeconómicas.

Concluindo, como professoras, devemos-nos formar e informar relativamente a este assunto, quer para facilitar a integração de qualquer aluno, quer para fornecer a essas crianças um ensino adequado às suas necessidades cognitivas e motoras.

## 2.6. EDUCAÇÃO BILINGUE – UMA APOSTA DE INTEGRAÇÃO

Mateus (2009: 1) indica que são várias as línguas faladas no mundo, *a Enciclopédia Internacional de Linguística considera a existência de 6.604 línguas* distintas. Contudo, existem ainda línguas a descobrir em regiões pouco exploradas.

A utilização das línguas permite o desenvolvimento cognitivo e o reforço da identidade cultural, a melhoria da qualidade da educação e o exercício da cidadania com ênfase na aceitação e apropriação da diferença.

O ensino português alberga estudantes de 120 nacionalidades, sendo que são 80 as línguas faladas pelos alunos em casa. Assim, estamos perante um panorama que nos obriga a (re)pensar a necessidade de desenvolver práticas educativas adequadas ao estudo de línguas. A LP é considerada uma língua planetária, pois é a sexta língua mais falada no mundo, com cerca de 203 milhões de nativos mais 20 milhões com português L2 (de acordo com a mesma fonte).

Deste modo, vamos ao encontro do bilinguismo, conceito bastante complexo. Muitos são os autores que têm estudado o assunto. MacNamara (1967) refere que os bilingues possuem pelo menos uma das capacidades linguística, mesmo que reduzida em L2. Contrariando esta definição encontramos Oestreicher (1974) que defende ser necessário o completo domínio de duas línguas diferentes. Na perspectiva de Osgood e Sebeok (1965) é importante ter em consideração a *idade em que a L2 é aprendida (simultânea vs. Sequencial; precoce vs. tardia)* e *os contextos em que as duas línguas são aprendidas*



(*composto* vs. *coordenado*). Setern (1975) refere que a aquisição das duas línguas pode ser efectuada em contexto artificial ou natural (Frias, 1992: 77).

Andrée Tabouret-Keller defende a existência de três tipos de bilinguismo infantil: *o bilinguismo excepcional, individual, familiar, os bilinguismos regionais ou nacionais e o bilinguismo escolar*. De acordo com Greve e Van Passel o bilinguismo é caracterizado pelo emprego activo e passivo de duas línguas (Frias, 1992).

Por sua vez, Grosjean (1982 e 1985) encara o bilingue como um indivíduo que fale de forma única e específica, considerado como um todo. Dufour e Kroll (1995) referem que o bilingue deve ser perspectivado considerando o papel desempenhado pela aquisição e pela aprendizagem da L2, devendo ser um perfeito conhecedor dela, mas não fluente em ambas as línguas (Oliveira, 2010).

Seguindo a perspectiva de Grosjean (1992) citado por Oliveira (2010: 17) encontramos quatro áreas que nos permitem compreender a visão holística do bilinguismo.

1. *Comparação de monolingues com bilingues;*
2. *A aprendizagem e o conhecimento da língua;*
3. *Os modos de fala bilingue;*
4. *A criança bilingue e o semilinguismo.*

Na primeira área pretende-se valorizar algumas especificidades do sujeito bilingue, como a estrutura e a organização das competências linguísticas, a estrutura e a organização da competência da língua mista do bilingue e os sistemas de processamento da língua bilingue quando o *input* e o *output* linguísticos são monolingues.

A segunda área avalia o bilingue como um ser único e homogéneo, capaz de se adaptar às mudanças no ambiente linguístico em ambas as línguas.

Na terceira área os bilingues deparam-se constantemente com situações que induzem um modo particular de fala, ou seja, estes podem encontrar pessoas que apenas falam uma língua e pessoas bilingues, conhecedoras das mesmas línguas.

Por fim, a quarta área, a criança leva um determinado tempo a aprender ou a (re)estruturar uma língua, assim é denominada semilingue, dado não ter tempo para se

adaptar ao novo ambiente linguístico. O tempo e a motivação são factores fulcrais para a aquisição de uma nova língua.

O bilinguismo é, assim, o conhecimento de duas línguas, mas não necessariamente fluente em ambas. Posto isto, o bilinguismo está associado *às mudanças sociais e aos desenvolvimentos culturais e não podem ser separados das suas raízes históricas* (Oliveira, 2010: 19).

*O problema do bilinguismo apresenta-se, pois, sob numerosos aspectos linguísticos, sociológicos e individuais. Tem havido uma evolução no modo como é encarada a situação do bilinguismo para o aprendente, as consequências dos contactos linguísticos a que está exposto, as suas vantagens e inconvenientes* (Frias, 1992: 78). Se, antes, o bilinguismo era um entrave à aprendizagem, pois considerava-se que isso impedia as crianças de adquirir, plenamente, qualquer uma das suas línguas, hoje, os falantes de duas ou mais línguas têm muitas vantagens na escola. À escola cabe, agora, proporcionar medidas de acolhimento e medidas de escolarização para as crianças originárias de outros países. As LM dos alunos *são recursos valiosos quer para a escola quer para a comunidade. Os alunos que falam mais do que uma língua devem ver o seu bilinguismo apreciado, devem sentir-se confiantes, quando falam, ouvem e lêem na sua própria língua. Em certas circunstâncias, os alunos bilingues podem necessitar de apoio complementar. Para isso, devem ser desenvolvidos materiais e estratégias apropriadas* (adaptado de Massey, 1991, citado por Cardoso 1996, referenciado por Gonçalves, 1998: 98).

As medidas de acolhimento dizem respeito à integração destas crianças, para tornar mais fácil a socialização, com as de nacionalidade portuguesa, como referido anteriormente. Estas medidas de integração encontram, no entanto, respostas múltiplas e variam em função dos diferentes contextos nacionais, sobretudo em consequência dos problemas orçamentais e estruturais que a sua concretização implica, devido ao aumento do número de imigrantes de proveniência cada vez mais diversificada. Os vários estados-membros adoptam diferentes soluções de organização da vida escolar dos aprendentes imigrantes, as quais podem, no entanto, ser agrupadas em duas grandes modalidades: a separação inicial e a integração imediata (Tavares, 2006: 22).

*A actual legislação europeia sobre a educação das crianças imigrantes procura que, para além do direito fundamental à educação, se tomem, por um lado, disposições*

*específicas para a aprendizagem da língua do país de acolhimento, tendo em vista facilitar a sua integração na sociedade e na escola, e, por outro, da sua própria língua materna, proporcionando-se assim que preservem a sua herança cultural própria.* (Tavares, 2006: 20).

Além disso, para conhecer melhor estas crianças e as ajudar a colmatar as suas dificuldades no português, é necessário organizar o processo individual escolar dos alunos, de que constarão, entre outras informações, referência à LM e outras línguas conhecidas pelo aluno e/ou pelo agregado familiar e a indicação do nível de proficiência em LP e noutras línguas. Isto pode ser feito através de um teste diagnóstico e/ou elaboração de um Portefólio de Língua baseado no *Portfolio Europeu das Línguas*.

Por outro lado, as medidas de escolarização concretizam-se através do acompanhamento dos alunos, depois de avaliados.

Os alunos, cujo português não é a LM, devem ser submetidos a um teste diagnóstico e, em função do resultado, devem ser colocados em grupos de nível de proficiência, como referimos anteriormente. A metodologia de ensino da LP, a adoptar para estes grupos, deve ser de L2. Os alunos devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho estejam próximos da dos seus pares falantes do português língua primeira.

As aprendizagens são avaliadas através de entrevistas periódicas com cada um dos professores das diferentes disciplinas (2º e 3º ciclos), sendo a decisão da sua integração ou não, no currículo geral, tomada pelo colectivo de docentes. O desempenho do aluno é registado no seu processo individual.

Chegámos, deste modo, a um tempo em que as instituições de ensino se preocupam com a aprendizagem destes alunos. De acordo com o projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa” desenvolvido pelo ILTEC, entre 2003 e 2007, a escola deve estimular o bilinguismo e a biliteracia nos alunos, dando principal destaque à oralidade, à leitura e à escrita nas diferentes línguas; deve colaborar na integração das crianças na comunidade portuguesa, para que estas possam melhorar o seu desempenho escolar e o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural. Por isso é importante transmitir aos alunos que todas as línguas têm o seu valor, independentemente do seu carácter económico e político.

Para melhor acompanhar uma turma bilingue foram criadas orientações programáticas, das quais destacamos as seguintes (Pereira, s. d.).

- *articular a aprendizagem das línguas a nível dos conteúdos curriculares, das competências a desenvolver e da actuação pedagógica;*
- *criar e consolidar estratégias interlinguísticas de comunicação que favoreçam o crescimento bilingue harmonioso das crianças e contribuam para o seu desenvolvimento global;*
- *fomentar o trabalho de colaboração dos professores.*

De acordo com a mesma fonte, a aprendizagem das duas línguas é facilitada com o ensino integrado, isto é, os docentes devem trabalhar em conjunto para um único fim: o sucesso dos seus alunos.

Assim, deve ser criado um espaço escolar onde as crianças continuem a desenvolver conhecimentos a nível da sua LM. Segundo Mateus (2009:7) o ensino bilingue tem como principais objectivos:

- *uso de ambas as línguas como veículo de instrução e de transmissão dos conteúdos escolares;*
- *separação das línguas de instrução, atribuindo conteúdos específicos a cada língua;*
- *adopção do mesmo currículo académico dos programas monolingues e nunca ficar aquém dos seus objectivos, embora esperando poder ultrapassá-los;*
- *turmas com um número equilibrado de alunos de ambas as línguas;*
- *professores bilingues ou um professor falante nativo para cada língua;*
- *garantir às crianças oportunidades de uso (a nível da fala, da compreensão, da leitura e da escrita) de ambas as línguas.*

Assim sendo, a inserção das crianças com outras línguas na comunidade portuguesa permite melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, não só desses indivíduos como também de toda a comunidade de acolhimento

A educação intercultural, a educação linguística e o ensino das línguas encontram-se relacionadas, dado que todas contribuem para o reconhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos sobre a cultura dos países em questão, bem como das línguas e do seu valor.

## SINTESE

A aprendizagem da LP, como língua utilizada na sociedade de destino, bem como na escola, revela-se necessária ao sucesso das crianças com PLNM.

Assim, torna-se crucial o desenvolvimento de competências a nível da LP, transversais a todas as áreas do saber, assim como, no quotidiano do indivíduo. Ler, escrever, falar e escutar, são capacidades fundamentais em todas as pessoas. Contudo, importa referir que também as competências adquiridas nas restantes áreas (disciplinares e não disciplinares) revelam-se indispensáveis na área da LP.

De forma a estimular e a incentivar as crianças, a escola, mais propriamente o professor, tem a possibilidade de adaptar e adequar o currículo nacional às exigências físicas e cognitivas dos seus alunos, não descurando o contexto e a situação socioeconómica em se encontram.

O docente deve conhecer os seus alunos, deve estar consciente das suas aprendizagens e do seu ritmo de trabalho, para melhor adequar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a aquisição das competências, anteriormente mencionadas, far-se-á de uma forma mais empenhada.

Também a integração escolar das crianças, com PLNM, interfere em todo o processo educativo, pois, este é um procedimento complexo, que envolve diferentes agentes, que em conjunto devem proporcionar aos alunos uma integração bem sucedida.

A educação bilingue é considerada uma aposta na integração, dado ser necessário, como referido no *corpus* do trabalho a aquisição da LP – língua de acolhimento, inicialmente as crianças poderão ser consideradas semilingues, uma vez que necessitam de tempo e motivação para apreender e assimilar uma nova língua, fulcral para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e responsável.

**C A P Í T U L O III**

**ENQUADRAMENTO**

**METODOLÓGICO, RECOLHA, ANÁLISE**

**E NTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

*A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento  
da integração social, cultural e profissional das  
crianças e jovens recém-chegados*

(ME, 2005b: 3)

### 3. INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

Este capítulo tem como finalidade apresentar o trabalho de campo, efectuado na EB1 de Vera Cruz, identificando os *objectivos* fulcrais deste estudo, o *tipo de investigação*, a *população-alvo*, isto é, o *macro*, o *meso* e o *micro- contexto*, bem como a *descrição das sessões*, a apresentação da *análise* e a respectiva *interpretação dos dados* obtidos, em ambas as sessões, realizadas com quatro crianças de diferentes nacionalidades, que frequentam o 3.º ano de escolaridade.

#### 3.1. OBJECTIVO DO ESTUDO

O propósito capital deste trabalho de investigação é analisar, de modo intensivo, as concepções relativas à LP de quatro alunos, do 3.º ano da escola do 1.º CEB de Vera Cruz, com PLNM, quer como objecto de reflexão, quer como veículo de transmissão de saberes. De igual modo, pretende-se, também, verificar qual a influência das dificuldades sentidas no sucesso das restantes áreas curriculares e na sua integração escolar.

#### 3.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Gagné et al (1989), existem quatro tipos de investigação: a investigação descritiva; a investigação teórica; a investigação experimental; e a investigação-acção.

Para a concretização do nosso trabalho optaremos por uma investigação descritiva, na medida em que pretendemos descrever, a fim de compreendermos e explicarmos os dados de uma determinada realidade educativa.

Segundo Vide, citado por Pardal e Correia (1995), os dados, numa investigação descritiva, são recolhidos através de questionários, entrevistas ou mediante observação da situação real. Este tipo de investigação compreende as seguintes fases: definição do problema; revisão da literatura; formulação das hipóteses ou das questões de investigação; definição da população-alvo; escolha da técnica de recolha de dados; determinação da dimensão da amostra; selecção da técnica de amostragem adequada; e selecção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha.

A investigação descritiva pode comportar métodos qualitativos, como análise exaustiva e interpretativa de uma dada situação, ou quantitativos, como o tratamento estatístico de variáveis a controlar.

No nosso estudo, utilizámos o método qualitativo na medida em que este tipo de investigação envolve a obtenção de dados descritivos, dando mais relevo ao processo do que ao produto final. Assim sendo, os dados devem ser interpretados na sua relação com o contexto, podendo o investigador interpretar os dados de forma subjectiva. Este tipo de investigação tem a vantagem de fornecer informações ricas e detalhadas, de possibilitar a compreensão do contexto e de indicar os aspectos relevantes e particulares da amostra em estudo. Por outro lado, o investigador poderá comprometer a validade do estudo devido à subjectividade da análise dos dados, pois os resultados não são generalizáveis e o trabalho é intenso, demorado, podendo alcançar custos elevados.

Para o cumprimento da nossa investigação, optámos pela estratégia metodológica relativa ao estudo de caso, pois *facilita a procura do conhecimento pormenorizado de uma situação*, assim como a compreensão do *particular na sua complexidade* (Pardal e Correia, 1995: 22). Tal como referem Pardal e Correia (1995: 23), trata-se de *um modelo de análise intensiva de uma situação particular que permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise viabilizando o seu conhecimento e caracterização*.

O estudo de caso ajuda o investigador a compreender, de forma exaustiva e aprofundada, um determinado aspecto ou problema. O principal constrangimento do estudo de caso é o facto de não permitir a extracção de generalizações.

Dado que, por um lado, se formulam questões que não tinham sido colocadas, anteriormente, ou, por outro lado, se procuram obter dados que não estavam disponíveis, esta investigação exige, frequentemente, a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação necessária. Assim, o instrumento que utilizámos, para recolher os dados do nosso estudo, foi a entrevista semi-estruturada.

De acordo ainda com Pardal e Correia (1995: 64), a entrevista é uma *técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social*. Esta técnica faculta a obtenção de uma informação mais detalhada, não exigindo a alfabetização do entrevistado.

Segundo os mesmos autores (*ibidem*: 65), a entrevista semi-estruturada *nem é inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas*



*estabelecidas a priori*. Ou seja, o entrevistador detém um guião com perguntas abertas, que são colocadas consoante a conversa, mas não é estritamente necessário seguir o guião, mas, sim, desenvolver a conversa, orientando-a para a finalidade pretendida, *deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente* (Pardal e Correia, 1995: 65).

Quivy e Campenhoudt (2008: 190) mencionam que *para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das respostas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado*.

As questões, que compõem a entrevista, requerem uma revisão antes da sua aplicação, uma vez que devemos verificar a sua pertinência, tendo em consideração o público-alvo. Durante o processo da recolha de informação por questionário, é necessário ter em consideração algumas causas que levam ao seu insucesso. Neste âmbito, Belson, citado por Foddy (2002, 2), indica que devemos considerar que os inquiridos possam *não interpretar as perguntas nos termos pretendidos* e exista, por parte destes, *a falta de esforço ou interesse*. Os inquiridos podem, ainda, *não estar motivados para admitirem certas atitudes ou comportamentos* e os mesmos podem ter *lapsos de memória e erros de compreensão em virtude da tensão que envolve a realização da entrevista*. E, por fim, urge referir que o entrevistador pode cometer erros (*por exemplo, tendência para alterar o vocabulário utilizado, lapsos nos procedimentos de apresentação e adopção de procedimentos incorrectos de registo*).

Na elaboração das questões da entrevista, devemos ter em consideração o vocabulário utilizado, pois este deve ser simples e acessível para que os entrevistados se sintam à vontade e elaborem um discurso coerente e fluido, dado que *pequenas diferenças no vocabulário utilizado nas perguntas podem produzir grandes diferenças ao nível dos resultados obtidos*, Foddy (*ibidem*, 4). Isto é, devemos adaptar o vocabulário à faixa etária, às vivências e aos conhecimentos cognitivos do público-alvo a que se destina a entrevista. Muitas vezes, as questões provocam uma interpretação errada, por parte dos inquiridos, pois estas possuem um carácter subjectivo e cada indivíduo interpreta-as de acordo com os seus conhecimentos, crenças e valores. As questões não devem ser ambíguas e devem ser colocadas para que as respostas a perguntas anteriores não interfiram com as seguintes.

### 3.3. POPULAÇÃO-ALVO

Dada a impossibilidade de inquirir todas as crianças que se encontram nesta situação (crianças com PLNM), construímos uma amostra intencional, isto é, escolhida de acordo com o nosso propósito, ou seja, o nosso estudo recai sobre quatro crianças seleccionadas com o único fim de estudar as suas concepções relativas à LP como objecto de reflexão e como veículo de transmissão de saberes, bem como, a sua integração no contexto escolar português, como referido anteriormente. De acordo com Pardal e Correia (1995: 42), *uma amostra assim construída sofre, naturalmente, de diversas limitações, entre as quais avulta a subjectividade, não podendo por isso mesmo, construir uma base sólida de representatividade do universo.*

A população-alvo da nossa investigação é constituída por quatro crianças, oriundas de nacionalidades diferentes (uma chinesa, uma indiana, uma romena e a última francesa), que frequentam o 3.º ano de escolaridade, na escola do 1.º CEB de Vera Cruz, sendo a língua-alvo do nosso estudo o português, como já mencionámos. As crianças estão integradas em turmas regulares, duas frequentam a turma B do 3.º ano de escolaridade e as restantes a turma C do mesmo ano.

### 3.4. CARACTERIZAÇÃO DO MACRO-CONTEXTO

#### 3.4.1. A cidade de Aveiro...

Aveiro é uma cidade portuguesa, capital do distrito de Aveiro, na região Centro e sub-região do Baixo Vouga. É sede de um município com 199,77 km<sup>2</sup> de área e 93 335 habitantes (2001), subdividido em 14 freguesias - Aradas; Cacia; Eirol; Eixo; Esgueira; Glória; Nariz; Nossa Senhora de Fátima; Oliveirinha; Requeixo; São Bernardo; São Jacinto; Santa Joana; e Vera Cruz.

O município é limitado, a Norte, pelo município da Murtosa (seja através da ria de Aveiro, seja por terra); a Nordeste, por Albergaria-a-Velha; a Leste, por Águeda; a Sul, por Oliveira do Bairro; a Sueste, por Vagos e por Ílhavo (sendo os limites com este último concelho também feitos por terra e através da ria); e com uma faixa, relativamente estreita, de litoral no Oceano Atlântico, a Oeste.

É um município, territorialmente, descontínuo, visto que compreende algumas ilhas na Ria de Aveiro e uma porção da península costeira com quase 25 km de extensão, que fecha a ria, a Ocidente.

### 3.4.2. Um pouco de história...

No documento de doação testamentária, efectuada pela condessa Mumadona Dias, ao Mosteiro de Guimarães, em 26 de Janeiro de 959, consta a referência a *Suis terras in Alauario et Salinas*, sendo esta a mais antiga forma que se conhece do topónimo Aveiro.

No século XIII, Aveiro foi elevada à categoria de Vila, desenvolvendo-se a povoação à volta da igreja principal, consagrada a S. Miguel, situada onde é hoje a Praça da República, vindo a ser demolida em 1835.

Durante o século XIX, destaca-se a activa participação dos Aveirenses nas Lutas Liberais e a personalidade de José Estêvão Coelho de Magalhães, parlamentar que desempenhou um papel determinante no que diz respeito à fixação da actual barra e no desenvolvimento dos transportes, muito especialmente a passagem da linha de caminho de ferro Lisboa-Porto, obras estas que, aliadas à magnífica situação geográfica, propiciaram, desde muito cedo, a fixação da população nesta região, permitindo que Aveiro ocupe, hoje em dia, um lugar de topo no contexto económico nacional.

### 3.4.3. A freguesia de Vera Cruz...

A freguesia de Vera Cruz pertence ao distrito e ao concelho de Aveiro, ocupando uma superfície de 48km<sup>2</sup>. Situa-se no centro da cidade, ocupando a urbe mais para Este e estendendo-se também para Norte (área constituída por salinas).

Esta é delimitada pelas freguesias: da Glória (a Sul), de Santa Joana (a Sudeste), de Esgueira (a Este), da Torreira (a Norte), da Gafanha da Nazaré (a Sudoeste) e de S. Jacinto (a Oeste).

A freguesia em análise é de fácil acesso, pois é atravessada pela A25, rodeada pela EN109 e encontra-se próxima da A1. Conta ainda com a rede ferroviária que lhe permite a comunicação com o restante território nacional.

Esta freguesia tem-se desenvolvido a um ritmo acelerado, tendo em consideração o nível e a qualidade de vida das pessoas que aí habitam e das pessoas que a visitam.

Vera Cruz é dotada de vários serviços de utilidade pública, como os serviços Municipalizados e as conservatórias do Registo Civil e do Registo Predial, possui ainda zonas verdes com esculturas de barro a ornamentar. Também o comércio se encontra em crescimento, contribuindo para o turismo, bem como a gastronomia local, muito apreciada e procurada.

Esta freguesia é bastante conhecida, nomeadamente, pela zona mais histórica, junto à Ria, com os seus típicos e únicos Bairros da Beira-Mar, *autênticos ex-libris aveirenses, apresentando as suas casas esguias e altas, normalmente viradas para os diversos canais, cortadas por estreitas e sinuosas ruas ou travessas que compõem um quadro único e apenas possível de observar aqui* (Anexo 1: 8).

Em suma, a sua beleza natural, bem como os muitos atributos que oferece, os monumentos, a gastronomia, as tradições e a simpatia das suas gentes, tornam esta freguesia um local agradável.

### 3.5. CARACTERIZAÇÃO DO MESO-CONTEXTO

#### 3.5.1. O agrupamento...

A escola EB1 de Vera Cruz faz parte de um conjunto de jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (S. Jacinto, Barrocas, Glória e Santiago) que constituem o agrupamento de escolas de Aveiro com sede na EB 2, 3 João Afonso de Aveiro.

Os estabelecimentos de educação, anteriormente enumerados, encontram-se localizados *no centro da cidade de Aveiro, nas freguesias de Vera Cruz e Glória, reunido com os estabelecimentos da freguesia de S. Jacinto, situada além da ria de Aveiro* (PE, 2005: 2 – Anexo 2).

Apesar de se encontrarem próximos a nível geográfico, estes estabelecimentos distam quer pela sua estrutura física, quer pelo perfil socioeconómico dos alunos que aí se encontram. A situação social das famílias reflecte-se e influencia, directamente, o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

De acordo com o PE de Escolas do Agrupamento de Aveiro (Anexo 2), a população escolar é de 1.743 alunos, 143 do ensino pré-escolar, 1.042 do 1.º ciclo, 350 do 2.º ciclo e 208 do 3.º ciclo. Importa referir que os dados indicados não correspondem à verdade do ano lectivo 2008/2009, pois os dados constantes do PE, que, gentilmente, nos foi cedido pela directora da escola do 1.º CEB de Vera Cruz, são relativos ao ano lectivo de 2005/2006.

Como verificamos, a população discente é numerosa, o que obriga à constituição de turmas com um elevado número de alunos, principalmente, no 1.º CEB. *A heterogeneidade das turmas acrescida dos muitos casos de crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais é um factor de complexidade a que diariamente este agrupamento de escolas se obriga a dar a resposta mais adequada possível, para continuar a apostar no mais elevado grau de exigência* (PE, 2005: 3 – Anexo 2).

Para isto, o agrupamento dispõe de 8 educadores de infância, 65 professores do 1.º ciclo e 101 dos 2.º e 3.º ciclos (dados numéricos referentes ao ano lectivo de 2005/2006). *O corpo docente nos estabelecimentos de educação deste agrupamento de escolas é maioritariamente estável o que permite uma estabilidade que favorece o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar* (PE, 2005: 3 – Anexo 2).

Porém, os recursos humanos são reduzidos para fazer face aos desafios existentes, como o acompanhamento o mais individualizado possível, de forma a alcançar um maior sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

O pessoal não docente encontra-se, também, em número reduzido, quando comparado ao número de discentes e às exigências que daí advêm, principalmente nos jardins-de-infância que possuem 9 AAE e nas escolas do 1.º ciclo com 21 AAE, distribuídos pelos vários estabelecimentos, enquanto nos 2.º e 3.º ciclos existem 43 AAE.

As instalações que compõe o Agrupamento de Escolas de Aveiro são, na maioria, antigas e dotadas de grande desgaste, devido aos muitos anos em que se encontram a funcionar. Os edifícios mais recentes possuem melhores estruturas e mais condições, contudo, também não respondem, totalmente, às exigências do contexto sociocultural em que estão inseridos. A falta de salas de aula, a falta de conforto, a inexistência de espaços multifuncionais, as deficientes condições de segurança e a ausência de espaços verdes são as principais lacunas apontadas, essenciais ao bom funcionamento dos estabelecimentos de educação e para a segurança e sucesso no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

De forma a verificar os aspectos satisfatórios e não satisfatórios existentes nestes estabelecimentos de ensino, foi realizado um questionário à comunidade escolar (alunos, professores, AAE e EE), apontando como principais temas a qualidade das aprendizagens, das relações interpessoais, da motivação/inação e do conforto e funcionalidade dos espaços físicos (PE, 2005: 5 – Anexo 2).

Este agrupamento conta com o apoio de muitos pais e EE que *mostram a sua disponibilidade em colaborar com as escolas dos seus educandos, em diversas vertentes* (PE, 2005: 5 – Anexo 2). Existe, ainda, a Associação de Pais e EE em todos os estabelecimentos. Estes contam, também, com o apoio de várias parcerias com entidades e instituições locais.

Como principais objectivos, o agrupamento propõe proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento pessoal e social à realização de aprendizagens de qualidade; qualidade educativa com profissionais reflexivos capazes de melhorar as suas práticas, de forma cooperativa; e uma melhor relação entre escola, família e comunidade.

Para alcançar os objectivos propostos, foram traçados caminhos a seguir. Dos muitos descritos no PE, apenas citaremos aqueles que consideramos pertinentes para o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação:

- *promover partilhadamente uma consciência ambiental, individual e colectiva, para o desenvolvimento sustentável do meio e da sociedade;*
- *promover a interculturalidade através dos projectos curriculares de escola e/ou turma;*
- *reforçar as dimensões pluriculturais, multi-étnicas e europeias da educação através da integração em projectos de intercâmbio e germinação com outras comunidades;*
- *adoptar medidas específicas de diversificação curricular para alunos que, dentro e fora da escolaridade obrigatória, revelem problemas de integração e/ou insucesso escolar repetido, risco de exclusão e necessidades educativas especiais;*
- *implementar serviços de Psicologia e Serviço Social que apoiem professores, alunos e respectivas famílias em todo o processo educativo.*

### 3.5.2. A escola de Vera Cruz...

A escola do 1.º CEB de Vera Cruz situa-se na zona mais antiga e mais rica em património histórico, cultural e artístico da cidade de Aveiro, mais concretamente na Rua 1º Visconde da Granja, na Freguesia de Vera Cruz, junto a um dos canais mais importantes da ria, o canal de S. Roque, onde se aprecia o que resta da antiga Vila Nova e onde viviam, em singelas habitações, os pescadores e marnotos. Até há algum tempo, esta escola servia a população da beira-mar. Hoje, recebe crianças oriundas das freguesias limítrofes por se encontrar no centro da cidade, local onde se concentra o maior número de postos de trabalho.

É uma escola espaçosa, em funcionamento desde 1947, e recentemente ampliada. Deste modo, é constituída por quatro blocos distintos, sendo dois do Plano dos Centenários, um de Tipo Plano Especial e um onde se localizava a antiga cantina.

A escola é composta, na sua totalidade, por treze salas de aulas (duas para a educação pré-escolar e onze para o 1.º CEB), um laboratório, uma biblioteca, um ginásio, uma sala para o convívio entre professores, uma secretaria com um reservado para o Conselho Executivo, sanitários e arrumos. Possui, também material didáctico diverso, algum material informático e audiovisual e internet, de forma a auxiliar as crianças no processo de aprendizagem.

A escola é constituída, ainda, por uma zona de logradouro coberta e outra ao ar livre, bem como, por zonas ajardinadas, para o convívio de alunos e professores. Existe também uma zona composta por um campo de jogos, bastante espaçosa para a prática de desportos e exercício físico.

A comunidade escolar é constituída por uma escola do 1.º Ciclo, com 14 turmas, 323 alunos e um jardim-de-infância com duas turmas, num total de 45 crianças. Entre estes alunos, há alguns apoiados pela Educação Especial e pela professora colocada nesta escola para as Dificuldades de Aprendizagem.

Além dos 14 professores com turma, existe ainda 4 professores sem turma e 7 AAE para cuidar das crianças. Quanto ao jardim-de-infância, este conta com 3 Educadores de Infância e 3 AAE. A escola conta, ainda, com o apoio de pais e EE, bem como vários elementos da comunidade envolvente.

Toda a comunidade educativa está consciente de que a escola ainda não dá resposta às necessidades e interesses dos alunos e pais/EE, às exigências sociais e às competências exigidas pela evolução técnica e científica.

### 3.6. CARACTERIZAÇÃO DO MICRO-CONTEXTO

#### 3.6.1. A turma B do 3.º ano...

A turma B do 3.º ano é constituída por 16 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. De acordo com a docente, esta é *uma turma muito agradável, muito meiga, muito unida e onde dá prazer trabalhar* (PCT, 2008/2009 a): 1 - Anexo 3).

Existe uma relação muito forte, de amizade e de companheirismo entre todas as crianças e a professora, o que se reflecte no processo de ensino e de aprendizagem. Esta é uma turma que procura saber sempre mais, o que se traduz em expectativas altas e sempre superadas. A turma C do 3.º ano de escolaridade encontra-se num nível de aprendizagem muito satisfatório, *mesmo sendo bons em todas as áreas, nota-se uma superioridade da Matemática em relação à Língua Portuguesa* (PCT, 2008/2009 a): 1 - Anexo 3).

Esta turma é bastante diversificada, englobando diferentes nacionalidades, portuguesa, brasileira, luso-brasileira, romena e francesa. De acordo com o PCT (2008/2009 a): 1 - Anexo 3), *quase todos os problemas inerentes a uma segunda língua foram superados*.

O nível de maturidade da maioria das crianças corresponde à sua faixa etária, com excepção de dois alunos que entraram para o 1.º CEB com apenas cinco anos. Estes demonstram ter mais dificuldades, mas, com a ajuda da docente, também conseguem alcançar resultados positivos. Contudo, é na produção textual que os alunos possuem mais dificuldades.

Para além das diferentes nacionalidades desta turma, também faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais (Trissomia 21), que possui adequações a nível curricular e no processo de avaliação, sendo devidamente acompanhada por uma professora de Ensino Especial e usufruindo de Apoio Pedagógico Acrescido.



O nível socioeconómico da turma em questão é médio/alto. Verifica-se uma preocupação com o desenvolvimento, a nível das aprendizagens dos alunos, por parte dos EE, o que permite uma relação muito próxima entre a escola e a família.

Importa, ainda, referir que os alunos, que constituem esta turma, encontram-se juntos desde o 1.º ano de escolaridade, à excepção de alguns casos de transferência e da professora titular da turma.

### 3.6.2. A turma C do 3.º ano...

A turma C do 3.º ano é constituída por 23 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, todos com 8 anos de idade, à excepção de um aluno que já completou 9 anos. O desenvolvimento psicológico de todos os elementos da turma está de acordo com a faixa etária em que se encontram. *São crianças participativas, muito activas, bastante impulsivas, o que leva a não saberem ouvir e a não respeitarem as regras estabelecidas pelos próprios* (PCT, 2008/2009 b): 1 – Anexo 4).

Contudo, e tal como é previsto, a turma é heterogénea, na medida em que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Da turma fazem parte algumas crianças de nacionalidades diferentes, uma chinesa, uma indiana e uma brasileira. Estas crianças revelam *alguma dificuldade em compreender algum do nosso vocabulário e expressões próprias da Língua Portuguesa, implicando algumas dificuldades na compreensão do que se pretende com a realização dos exercícios. Assim, estas crianças demonstram ser mais inibidas e reservadas, demorando mais tempo na resolução dos trabalhos, sendo, por consequência, menos autónomas* (PCT, 2008/2009 b): 1 – Anexo 4).

Da turma fazem parte, ainda, três alunos que possuem dificuldades a nível oral e escrito, necessitando de apoio específico. Importa, referir outros problemas de ordem socioeconómica, tais como famílias monoparentais e de baixo rendimento económico, o que se reflecte no rendimento escolar e no comportamento dos alunos. Apesar de tudo isto, a turma revela motivação e interesse pelo processo de ensino e de aprendizagem. Para que a turma adquira o sucesso desejado, celebrou-se um contrato, no qual prevalece o esforço cooperativo entre pais, alunos e professora.

De modo a formar cidadãos participativos, capazes de construir um futuro sustentável e saudável, a turma C do 3.º ano, juntamente com outras turmas da EB1 de Vera Cruz, irá desenvolver um projecto que visa aprender a viver e a conviver, denominado “Educar para os valores”. Este projecto tem como principais objectivos (PCT, 2008/2009 b): 4 – Anexo 4):

- promover o envolvimento, a formação e a responsabilização de toda a comunidade educativa;
- revalorizar os espaços físicos da escola (cuidar, dignificar, fruir, conservar) com a colaboração da comunidade educativa;
- educar para os valores segundo os princípios dos Direitos Humanos e da Carta da Terra;
- educar pelo exemplo, valorizando a participação, o trabalho colaborativo e o contributo individual.

Para além do projecto supramencionado, estas crianças desenvolverão outros projectos, tais como: “O Ambiente que Queremos”; “Sabientar”; “Cidade amiga das Crianças”; “Inovação e Criatividade”; e “Projecto Alimentação”.

Posto isto, no início do ano lectivo (2008/2009), foram realizados testes diagnósticos na turma, referentes às várias áreas disciplinares (LP, Matemática e Estudo do Meio). Estes testes tinham como fim único conhecer melhor os alunos a nível cognitivo, de forma a adequar o método, as estratégias e actividades ao processo de ensino e de aprendizagem. Na área da LP, a maioria das crianças atingiu com sucesso os objectivos definidos na ficha; contudo, *é na área de expressão escrita que a maioria dos alunos revela maiores dificuldades, no que diz respeito à estrutura e coesão, à construção frásica e à utilização adequada da pontuação* (PCT, 2008/2009 b): 7– Anexo 4). Na área da Matemática, os resultados foram cem por cento satisfatórios, mas, na resolução de problemas, os alunos revelam maiores dificuldades. Na área de Estudo do Meio, o sucesso também foi verificado a cem por cento.

Concluindo, do PCT (2008/2009 b): 12 e 13 – Anexo 4) consta uma tabela na qual estão descritos os problemas identificados, as prioridades/domínios de intervenção, as

estratégias/actividades e a calendarização. Os principais problemas identificados são os seguintes:

- dificuldades na produção de textos, na correcção ortográfica e na consolidação de conhecimento;
- dificuldades no cálculo mental e na angariação de estratégias para resolver situações problemáticas;
- um elevado número de crianças oriundas de meios familiares com problemas de ordem socioeconómica e emocional;
- alunos com dislexia;
- hiperactividade associada ao deficit de atenção /concentração;
- obstáculo constituído pela falta de atenção e concentração;
- problemas de ordem disciplinar: “SABER ESTAR, SABER SER”; embora os alunos tenham sido autores das próprias regras, têm dificuldade em cumpri-las, quer em contexto de sala de aula, quer em outros espaços escolares e públicos;
- desconhecimento da importância da participação individual como contributo indispensável para o bem comum;
- Insuficiente envolvimento escola/família;
- desenvolver nas crianças espírito de trabalho e responsabilidade pela escola e pela sua vida em geral;
- dificuldades em aceitar as diferenças entre colegas; racismo; pobreza, etnias etc.

### 3.7. DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

A recolha de dados teve início no dia 11 de Dezembro de 2008, e terminou no dia 23 de Março, de 2009. Para o efeito, realizámos duas sessões que passamos a descrever, pormenorizadamente.

#### 3.7.1. Sessão 1 – ficha de identificação das crianças

A primeira sessão realizou-se no dia 11 de Dezembro de 2008, com a duração de 30 minutos, e contou com a participação das quatro crianças-alvo do nosso estudo: uma aluna de naturalidade chinesa, uma de naturalidade indiana, um de naturalidade romena e o último de naturalidade francesa. O local escolhido, para a realização desta sessão, foi o átrio da EB1 de Vera Cruz.

Esta sessão teve como objectivo conhecer e dar-mo-nos a conhecer às crianças. Para tal, primeiramente, apresentámo-nos, explicámos qual o objectivo do nosso trabalho e, posteriormente, cada criança identificou-se, procedendo à realização de um pequeno questionário de identificação (Anexo 5). As perguntas, que constam do questionário, são claras e directas, com o intuito de obtermos informação importante, a nível pessoal, de cada criança, para a realização do trabalho de investigação.

Deste modo, no questionário distribuído, os meninos tiveram de referir alguns dados pessoais, como o nome, a idade, a naturalidade, a LM, o nome dos pais e as suas LM, entre outras circunstâncias.

De seguida, foram solicitadas às crianças as referências das línguas que falam e daquelas com as quais contactam (mas que não falam) e em que contextos são utilizadas/contactadas. Nesta parte do questionário, pretendíamos identificar as crianças, bem como o seu repertório linguístico. Na nossa perspectiva, não só é importante educar, para que mantenham as línguas que conhecem, como incentivá-las a aplicá-las nas várias actividades do dia-a-dia.

À medida que foram terminando, as crianças foram desenhando o seu auto-retrato.

### 3.7.2. Sessão 2 – entrevista

A segunda sessão, referente à entrevista (Anexo 6) foi dividida. Deste modo, no dia 19 de Março de 2009, apenas realizaram a entrevista a criança de origem chinesa e a de origem indiana; já no dia 23 de Março de 2009, coube aos meninos de origem romena e de origem francesa a realização da mesma.

Em ambos os dias, a sessão foi realizada pelas 14 horas, no átrio da escola, tal como sucedeu na sessão anterior.

A entrevista tem como objectivo permitir uma análise das concepções dos alunos com PLNM, relativas à LP, como objecto de reflexão, bem como veículo de transmissão de saberes e, ainda, averiguar a integração no meio escolar português.

Assim, da entrevista constam questões de cariz pessoal, de forma a identificar mais pormenorizadamente cada criança, e questões a nível das dificuldades sentidas na compreensão oral e escrita, assim como na expressão oral e escrita. Partindo destas questões, pretende-se, ainda, que os meninos identifiquem estratégias que utilizam no seu dia-a-dia para fazer face a estas dificuldades.

Esta entrevista foi gravada em formato audiovisual (Anexo 6), para, assim, podermos observar as indecisões e as certezas nas respostas dadas, através das expressões faciais e dos gestos.

Após a realização das entrevistas, dirigimo-nos à sala de aula, agradecendo à docente a sua disponibilidade, bem como a dos alunos em questão.

### 3.8. OBJECTIVO DAS SESSÕES

#### 3.8.1. Sessão 1 – ficha de identificação das crianças

Para a elaboração do presente trabalho, realizámos e implementámos um pequeno questionário (Anexo 5), durante o ano lectivo 2008/2009, o qual foi respondido por quatro crianças, cujo português europeu não é a sua LM, na escola do 1º CEB de Vera Cruz, em Aveiro. Duas destas crianças frequentam o 3.º A e as restantes o 3.ºB, como referido anteriormente.

As informações, que pretendemos obter com a implementação do questionário, prendem-se, essencialmente, com a caracterização pessoal dos respondentes. Assim, as respostas dadas às perguntas do questionário permitem, caracterizar os inquiridos em função de determinados aspectos que consideramos relevantes para o nosso estudo: i) sexo; ii) idade; iii) nacionalidade; iv) idade com que imigraram para Portugal; v) com quem vivem; vi) nacionalidade dos pais; vii) ano de escolaridade que, actualmente, frequentam; viii) frequência de escolas no país de origem; ix) língua que falam em casa; x) outras línguas que conhecem.

#### 3.8.2. Sessão 2 – entrevista

De forma a dar seguimento ao trabalho, efectuámos uma entrevista em formato audiovisual (Anexo 6) às quatro crianças participantes na nossa investigação, que posteriormente transcrevemos (Anexo 7).

A entrevista implementada encontra-se dividida em oito partes distintas, mas complementares. Este instrumento de recolha de informação destina-se a apurar as dificuldades sentidas pelos alunos, na aprendizagem da LP e na influência desta área na aprendizagem de restantes áreas curriculares. Deste modo, desejamos analisar quais as dificuldades sentidas pelos alunos no desenvolvimento de competências específicas em LP: as competências específicas ligadas ao modo oral (compreensão e expressão oral) e ao modo escrito (compreensão e expressão escrita).

Da primeira parte (Anexo 7a) constam perguntas de identificação pessoal, tais como: i) nome; ii) idade; iii) local de nascimento; iv) LM; v) LM dos pais; vi) tempo de residência em Portugal; vii) gostos e descontentamentos sentidos em Portugal; viii) frequência de

outras instituições de educação; ix) conhecimento de outras línguas; x) conhecimento de outros países; xi) conhecimento da LP.

Na segunda parte (Anexo 7b), está presente um conjunto de questões que permite identificar dificuldades na compreensão oral, bem como estratégias para combater essas mesmas dificuldades, a saber: i) estratégias para compreender o que dizem; ii) o conforto sentido na utilização da LP; iii) a audição e compreensão de letras de músicas em português. Relativamente às questões colocadas, referentes à compreensão oral, era nossa intenção verificar se os alunos conseguiam decifrar as mensagens ouvidas e que estratégias utilizam para facilitar essa mesma compreensão.

Já a terceira parte da entrevista (anexo 7c) diz respeito a um conjunto de questões que permite identificar dificuldades na expressão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades. Por exemplo: i) responder a questões; ii) seguir conversas, participando activamente; iii) apurar dificuldades sentidas no vocabulário, na pronúncia, na construção de frases, na utilização de verbos e de preposições; iv) identificar estratégias utilizadas para falar português; v) divulgar as diferenças que sente entre a LM e a LP. Assim, no que concerne à expressão oral, era de todo gratificante apurarmos se os alunos sentem dificuldades na produção de cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da LP. Pretendemos, ainda, que os alunos apontem algumas estratégias utilizadas para a construção dessas mesmas cadeias fónicas.

Relativamente à quarta parte da entrevista (Anexo 7d), esta aborda questões que permitem identificar dificuldades na compreensão escrita, bem como estratégias para colmatar tais dificuldades, como: i) estratégias utilizadas para compreender o que se está a ler, ii) dificuldades sentidas aquando da leitura. Deste modo, é nosso intento verificar se os alunos sentem dificuldades em estabelecer uma interacção entre eles próprios e um texto lido, em que o leitor constrói o significado do texto. Assim, pretendemos averiguar se os alunos sentem dificuldades em descodificar um texto, ou seja, em reter a informação principal deste e, a partir dessa informação, construir o seu próprio conhecimento. Por outro lado, pretendemos, também, identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos para a descodificação e interpretação das ideias - chave de um determinado texto.

Da quinta parte (Anexo 7e) consta um conjunto de questões que permite identificar dificuldades na expressão escrita, bem como as estratégias conducentes à supressão dessas

mesmas dificuldades, tais como: i) dificuldade em escrever palavras complicadas; ii) erros ortográficos; iii) estratégias utilizadas para escrever sem dificuldade. Posto isto, na expressão escrita, pretendemos verificar quais as dificuldades do nosso público-alvo na produção de textos e/ou frases com significado, de acordo com a gramática da LP. Mais uma vez, solicitámos aos alunos que enunciassem algumas estratégias, utilizadas por eles, na produção de textos e/ou frases para combater as dificuldades sentidas.

No que concerne à sexta parte (Anexo 7f), esta permite analisar as concepções das crianças com PLNM, relativas à LP, como veículo de transmissão de saberes. Para tal, esta parte enquadra questões como: i) qual a área de estudo em que sentem mais dificuldade e aquela em que sentem menos dificuldade; ii) situações em que utilizam mais a LP; iii) se as dificuldades sentidas têm a ver com o facto de não ter a LP como LM; iv) temas complicados; v) cor associada à LP. Através das questões mencionadas, aspiramos verificar qual a influência da área da LP, na aprendizagem das outras áreas curriculares, e de que forma a LM dos alunos contribui ou não para o sucesso da aprendizagem. Ainda nesta parte do questionário, procuramos identificar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da LP.

Da sétima parte (Anexo 7g) faz parte um conjunto de questões que se refere à integração das crianças com PLNM no meio escolar português, tais como: i) sentimentos no primeiro dia de escola, no país de acolhimento; ii) acolhimento dos colegas; iii) forma como os amigos lidam com ele; iv) forma como os professores lidam com ele. Nesta parte, através das questões formuladas, o nosso objectivo é verificar se os alunos se integraram ou não, com sucesso, no contexto escolar, dado que a integração escolar é extremamente importante para a aprendizagem e para o bem-estar de cada discente.

Por fim, a última parte (Anexo 7h) comporta um conjunto de questões que permite obter conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno, como: i) cor associada à LM, ii) recordações do seu país natal; iii) o que mais gosta e o que menos gosta do país de origem.

A escola deve permitir o acesso de todas as crianças e jovens à escolaridade. Assim, segundo Jesus (2000:5) *a escola inclusiva enquadra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural, e de*



*professores que devem possuir competências que ultrapassem o mero domínio de conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos.*

### 3.9. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise que apresentamos, em seguida, refere-se aos dados recolhidos através do questionário (Anexo 5) preenchido pelos quatro alunos do 1º CEB, com PLNM, e através da entrevista (Anexo 7) realizada aos mesmos alunos.

Esta análise está dividida em oito partes: a) caracterização dos inquiridos; b) dificuldades sentidas na compreensão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades; c) dificuldades na expressão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades; d) dificuldades na compreensão escrita, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades; e) dificuldades na compreensão escrita, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades; f) concepções das crianças com PLNM relativas à LP como veículo de transmissão de saberes; g) integração das crianças com PLNM no meio escolar português e, finalmente, h) conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno.

#### 3.9.1. Caracterização dos inquiridos

Com o intuito de caracterizar os alunos de uma forma mais perceptível e objectiva, decidimos recorrer a um processo de análise individual e, para isso, nomeamos os alunos com as letras A, B, C e D (Anexo 7a).

A aluna A nasceu em Portugal, no dia 8 de Maio de 2000, na cidade de Aveiro e tem 8 anos. Contudo, é filha de pais de nacionalidade chinesa, tendo como LM o chinês (língua oficial da China, país de origem dos progenitores). Esta criança, para além do chinês, sua LM, refere falar, também, o “macau”; todavia, a entrevistada deve ter feito alguma confusão, pois, se, por um lado, Macau tem como língua oficial o chinês e o português, por outro lado, a língua chinesa apresenta uma grande variedade de dialectos, sendo o cantonês também falado em Macau, Hong Kong e Cantão, o mandarim é a língua oficial de Beijing, mas falado um pouco por toda a China, o sichuanês falado essencialmente no centro da China e o hakka falado mais a ocidente, próximo à fronteira com o Afeganistão. Esta

conclusão deve-se ao facto de a criança referir que “Macau, costumamos, costumamos na China falar. Mas aqui não falamos lá muito macau”.

Para além do chinês e do “macau”, a criança conhece “mais ou menos” o inglês, usado, essencialmente, nas aulas de AEC’s, pois “nas aulas de inglês participo e também faço coisas”.

Consegue escrever alguns logogramas em chinês e, em português, admite saber escrever qualquer letra, mas dá erros ortográficos. Na escola, fala português; em casa e na China fala chinês. O inglês apenas fala na escola, nas aulas.

Para além de Portugal e da China, a aluna não conhece outros países; contudo, tem uma viagem programada a França.

A entrevistada gosta, primordialmente, de ir à escola, mostrando grande entusiasmo em responder à questão “de que mais gostas aqui em Portugal?”. Também gosta de passear e de ver o mar. Porém, não gosta “muito de meninos que deitam lixo para o chão.”.

Esta criança frequenta esta escola desde o 1.º ano de escolaridade, encontrando-se no 3.º ano. Importa referir que a professora leccionou os três anos de escolaridade. A criança frequentou ainda um infantário em Portugal.

A aluna B também nasceu em Portugal, na cidade denominada Figueira da Foz, no dia 24 de Maio de 2000. Contudo, é filha de pais de nacionalidade indiana, tendo como língua materna o híndi (um dos mais de 400 idiomas e dialectos da Índia, país de origem dos progenitores). Importa referir que a criança, durante a entrevista, menciona que a sua LM é o “indiano”, mostrando não possuir cultura linguística no que concerne à sua LM.

Para além do híndi, a criança conhece o inglês, usado, essencialmente, nas aulas de AEC’s, assim como em casa, “falo um bocadinho inglês em casa”. Esta criança fala dos seus conhecimentos a nível da língua inglesa com bastante entusiasmo, referindo mesmo uma palavra em inglês, “hello”.

Em relação à sua LM, apenas sabe falar (não sabe escrever), utilizando-a unicamente com os pais. Para além de Portugal e da Índia, a criança conhece a França, mas não conhece a língua francesa.

À pergunta “O que mais gostas aqui em Portugal?”, a entrevistada hesita e não responde. Depois de alguma insistência da nossa parte, refere que gosta de passear, do mar,

dos barcos, de ir à escola, de fazer os trabalhos de casa e de ver televisão. Esta, mostra também hesitação em dizer do que menos gosta, referindo que não gosta de comer peixe, apenas depois de nós o mencionarmos.

Tal como a aluna A, esta criança também frequenta esta escola desde o 1.º ano de escolaridade, frequentando ambas a mesma turma desde o 1.º ano de escolaridade. A criança frequentou ainda um infantário.

O aluno C nasceu na Roménia, na cidade de Bucareste, no dia 12 de Julho do ano de 2000 e tem 8 anos. Viveu neste país até aos dois anos, tendo como LM o romeno. Também os pais são romenos e possuem a língua romena como LM.

Para além da LP, a criança conhece o romeno, sabe falar e escrever “mais ou menos” esta língua, falada em casa, com os pais. Conhece, ainda, o inglês, sendo esta língua estudada a nível das AEC’s. Percebe e fala espanhol e apenas entende o italiano por aproximação linguística ao romeno. Contudo, estes dois idiomas apenas são referenciados no questionário.

Para além de Portugal e da Roménia, o aluno não conhece outros países; contudo, tem uma viagem programada à Suíça.

Desde que veio para Portugal, viveu sempre na cidade de Aveiro, mas já visitou o Porto. Em relação à pergunta “Do que mais gostas aqui?”, a criança responde muito convictamente: “gosto de aprender e brincar na escola”. Mostrando alguma hesitação em referir o que menos gosta, posteriormente, diz gostar de tudo.

Esta criança frequenta esta escola desde o 1.º ano de escolaridade, encontrando-se no 3.º ano. Importa referir que a professora leccionou os três anos de escolaridade. A criança frequentou ainda uma pré-escola na cidade de Aveiro.

Por último, o aluno D nasceu em França, na cidade de Paris, no dia 12 de Janeiro de 2000. Viveu neste país até aos dois ou três anos (não tendo a certeza da idade que tinha quando imigrou para Portugal) e tem como LM o francês. Os pais são bilingues, falam francês e português, “o meu pai nasceu na França, só que é mais para o português e a minha mãe é mesmo francesa”.

Esta criança, para além do francês, fala, escreve e percebe o português, língua oficial do país de acolhimento, o inglês “mais ou menos”, sendo esta língua estudada a nível

das AEC's. É de salientar que, no questionário, o aluno refere que fala um pouco espanhol. Já no questionário (Anexo 5) nega qualquer conhecimento desta língua, o que mostra alguma incerteza a nível de conhecimentos linguísticos. A LM é utilizada em casa, a língua oficial do país de acolhimento é utilizada “na escola e em casa às vezes” e o inglês nas aulas de Inglês.

Para além de Portugal e da França, o aluno conhece também a Suíça.

À pergunta “Do que mais gostas em Portugal?”, a criança mostra-se pensativa, referindo “gosto dos meus amigos, só tenho amigos cá em Portugal. Gosto, gosto das paisagens e dessas coisas todas”. Tal como o aluno C, também diz gostar de tudo.

Esta criança, tal como as restantes, frequenta esta escola desde o 1.º ano de escolaridade, encontrando-se na mesma turma do aluno C. A criança frequentou ainda um infantário na cidade de Aveiro.

Em síntese, o público-alvo encontra-se na faixa etária dos oito aos nove anos de idade. Relativamente à nacionalidade das crianças inquiridas, constatámos que uma nasceu na França, outra na Roménia e duas em Portugal, mas de nacionalidades diferentes, uma chinesa e outra indiana.

Para além da LM e da LP, as crianças-alvo da nossa investigação conhecem “mais ou menos” a língua inglesa utilizada nas AEC's.

Todas as crianças demonstram gostar de frequentar a escola, dos amigos e de passear. Duas delas referem ainda gostar de tudo.

Os entrevistados frequentaram o ensino pré-escolar na cidade de Aveiro e estudam na EB1 do 1.º ciclo da Vera Cruz desde o 1.º ano de escolaridade. Importa mencionar que as professoras que leccionam, actualmente, as turmas, em que estas crianças estão inseridas, são as mesmas desde o 1.º ano de escolaridade, o que confere, de certo modo, alguma estabilidade emocional aos alunos, bem como um seguimento mais pormenorizado ao nível das aprendizagens realizadas.

De acordo com Caldeira et al (2004: 15), *cada escola é, antes de mais, um conjunto de pessoas que diariamente interagem num contexto social particular, com uma cultura institucional própria. Definir um percurso, tendo em vista promover o direito à participação e à aprendizagem de todos, implica o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, ou*

*seja, aprender a colaborar*, deste modo, é extremamente importante que todos os professores, bem como, todos os alunos, colaborem e interajam entre si, de forma a ajudarem os alunos com PLNM a integrarem-se de uma forma saudável.

### 3.9.2. Dificuldades sentidas na compreensão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

A segunda parte desta entrevista diz respeito às dificuldades sentidas pelos aprendentes, relativamente à compreensão oral da LP (Anexo 7b). Através das questões colocadas neste âmbito, pretendemos aferir se os nossos entrevistados possuem dificuldades neste domínio. Através das respostas fornecidas, elaborámos uma tabela onde constam os tópicos a que cada aluno respondeu.

Compreensão Oral	Aluna A	Aluna B	Aluno C	Aluno D
Na escola utilizas alguma estratégia para compreenderes o que te dizem?	Não	Não	Não	Não
Costumas pensar na tua LM?	Não	Não	Não	Não
Quando ouves outra pessoa a falar sentes-te à vontade?	Sim	Sim	Sim	Sim
Achas que o português parece uma melodia?	Sim	Sim	Sim	Não
Costumas ouvir músicas em português?	Sim	Sim	Sim	Sim
Compreendes as letras das músicas?	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 3 – Compreensão Oral

De acordo com a tabela 3, podemos constatar que as quatro crianças afirmam não utilizar estratégias para compreenderem o que os colegas, os professores, os AAE e restante comunidade escolar dizem.

A aluna A consegue perceber tudo, neste mesmo âmbito, ao passo que a aluna B refere que não tem dificuldade em compreender as outras pessoas. Quanto ao aluno C, este declara o seguinte: “eu compreendo bem o Português”, adiantando, ainda, que não pede para falarem mais devagar e não pensa na sua LM (romeno). O aluno D refere que “às vezes” pensa em francês, contudo, remata respondendo que não à seguinte questão: “Mas quando as pessoas estão a falar para ti, elas falam uma palavra e tu pensas em francês?”. Tal leva-nos a concluir que ele percebe português, mas, em algumas situações, pensa na sua LM, em casa, por exemplo, quando está a dialogar com os pais.

Todos mostram grande entusiasmo em responder que se sentem à vontade quando outra pessoa fala com eles. A aluna B, primeiramente, ri-se e não responde, mas, posteriormente, refere que se sente à vontade.

Relativamente à questão “Achas que o português parece uma melodia?”, três das crianças referem que sim. Contudo, a aluna A refere, inicialmente, que não, pois, segundo as suas próprias palavras, “não sou lá muito boa a ler”. Após insistir na pergunta, a mesma aluna declara: “alguns poemas, alguns textos parecem melodias”. Estas respostas levam-nos a crer que esta criança considera que é a forma como se lê que confere à LP o estatuto de melodia. A resposta do aluno C, dada a esta questão, remete-nos para a compreensão da LP, “Porque eu desenvolvi-me a partir dos dois anos e daí foi fácil aprender a falar em português, porque já tenho alguns anos, desde que falo português”, declara o aluno. Já o aluno D considera a LP uma “língua normal”.

Todas as crianças ouvem música em português e percebem as respectivas letras musicais. A aluna A refere gostar de uma música sobre a chuva que a professora ensinou; a aluna B mostra-se inibida e indecisa, não dando um exemplo concreto de uma música em português que conhecesse. O aluno C afirma que ouve “a maioria das músicas (...) em inglês”, mas conhece uma denominada “Olhos nos olhos”. Por último, o aluno D diz gostar de uma dos “Xutos e Pontapés” e também ouve “às vezes” músicas em inglês.

De acordo com o CNEB (ME, 2001a: 32), por compreensão oral entende-se *a capacidade para atribuir a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta*

*competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.*

Concluindo, as crianças entrevistadas dizem não utilizar estratégia alguma para compreenderem o que lhes é dito, isto porque duas delas nasceram em Portugal e as restantes imigraram para Portugal quando tinham apenas dois/três anos de idade. O facto de se encontrarem numa escola portuguesa, desde o ensino pré-escolar, também contribui positivamente para esta resposta.

Todos os respondentes mostram à vontade quando se expressam oralmente, porque compreendem o que lhes é dito e sabem falar a LP. Três das crianças referem que a LP, quando falada, parece uma melodia, associando-a à compreensão oral. Todas as crianças percebem as letras das músicas portuguesas, dois dos alunos referem ouvir também músicas em inglês.

### **3.9.3. Dificuldades sentidas na expressão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades**

A terceira parte deste questionário diz respeito às dificuldades sentidas pelos respondentes, relativamente à expressão oral da LP (Anexo 7c). Através das questões colocadas neste âmbito, pretendemos aferir se os nossos entrevistados possuem dificuldades neste domínio. Através das respostas fornecidas, elaborámos uma tabela onde constam os tópicos a que cada aluno respondeu.

<b>Expressão Oral</b>	<b>Aluna A</b>	<b>Aluna B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Na escola, consegues responder quando a professora solicita a tua participação?	Sim	Sim	Sim	Sim
Consegues seguir uma conversa, participando activamente?	Sim	Sim	Sim	Sim
Sentes algum tipo de dificuldade a falar português?	Sim	Não	Não	Não
Utilizas alguma estratégia para falar português?	Sim	Não	Não	Não
Achas a tua LM parecida com a LP?	Não	Não	Sim	Sim

Tabela 4 – Expressão Oral

De acordo com a análise da tabela 4, verificamos que os alunos entrevistados conseguem responder a questões colocadas pela professora, regularmente, pois a aluna A responde que “às vezes sim, às vezes não”, conseguindo seguir uma conversa e participando activamente. O mesmo acontece com os restantes alunos.

A aluna A declara sentir dificuldades, quando fala português, só ao pronunciar “palavras que são grandes”, porém não exemplifica. Por seu turno, o aluno D informa que “não, no primeiro ano é que sentia algumas, mas agora já não. Já estou habituado”. Deste modo, os alunos indicam não ter dificuldade na construção das frases, na utilização dos verbos e na utilização de preposições.

Relativamente às estratégias utilizadas para melhor falarem português, a aluna A refere pedir ajuda “aos (...) colegas, mas se não souberem”, a mesma pergunta à professora. Os restantes alunos não referem estratégias. A aluna B diz que não necessita pensar na sua LM e o aluno C declara não recorrer ao dicionário.



No que concerne à pergunta “Achas a tua LM parecida com a LP?”, a aluna A diz ser diferente, mas com alguns sons semelhantes, como por exemplo “am”. Posto isto, questionámos a aluna sobre o alfabeto, respondendo que as letras são “muito diferentes”. A aluna B refere que a LP também é diferente da língua híndi, mas que é parecida com a língua inglesa, por exemplo “house”. Respondendo à mesma questão, o aluno C declara que a língua romena é parecida com a LP, “em algumas palavras, por exemplo cão em romeno é ‘que’”, noutras palavras a pronúncia é diferente. Por seu lado, o aluno D diz que a sua LM é “mais ou menos” parecida com a LP em algumas palavras, mas “são muito poucas”. Também diferindo na pronúncia de algumas palavras “por exemplo, aaaaa, baliza não se diz baliza, em francês diz-se “but””.

*Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento de papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (ME, 2001a: 32).*

Concluindo, todos os alunos conseguem responder à professora, pois, tal como já referimos anteriormente, todos se sentem à vontade quando ouvem outra pessoa a falar e também conseguem seguir uma conversa participando activamente nela.

A aluna A, de nacionalidade chinesa, refere sentir dificuldades em pronunciar palavras com muitas sílabas, enquanto os restantes afirmam não sentir dificuldades na construção de frases, na utilização dos verbos e na utilização das preposições.

Apenas a aluna A refere perguntar aos colegas ou à professora quando sente dificuldade em determinadas tarefas.

As alunas de nacionalidades chinesa e indiana referem que a sua LM é bastante diferente da língua do país de acolhimento, enquanto os alunos de origem romena e francesa referem que são parecidas, isto porque fazem parte da mesma família de línguas, as línguas românicas.

### 3.9.4. Dificuldades sentidas na compreensão escrita, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

A quarta parte deste questionário diz respeito às dificuldades sentidas pelos sujeitos relativamente à compreensão escrita da LP (Anexo 7d). Através das questões colocadas neste âmbito, pretendemos aferir se os nossos entrevistados possuem dificuldades neste domínio. Através das respostas fornecidas, elaborámos uma tabela onde constam os tópicos a que cada aluno respondeu.

Compreensão escrita	Aluna A	Aluna B	Aluno C	Aluno D
Quando lê utilizas alguma estratégia para compreender as ideias dos textos?	Sim	Sim	Não	Sim
Utilizas outras estratégias?	Não	Não	Não	Não
Tens dificuldade em compreender algumas palavras?	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 5 – Compreensão Escrita

De acordo com a análise da tabela 5, constatamos que os alunos questionados revelam algumas dificuldades no campo da compreensão escrita. A aluna A declara ter de “ler duas ou três para perceber”, conseguindo, posteriormente, interpretar as questões do manual escolar, das fichas de trabalho e das fichas de avaliação da professora. Na resolução das fichas de trabalho dos manuais escolares, indica ser mais “atrasada”. Contudo, não recorre a estratégias para fazer face a estas dificuldades. Esta criança pensa que estas dificuldades se devem ao facto de, em casa, falar outra língua que não a LP. A aluna B diz ler segunda vez para compreender as ideias principais dos textos, referindo ainda ter dificuldades na compreensão de palavras difíceis, recorrendo ao dicionário para verificar os significados. Esta aluna menciona, ainda, que o facto de não compreender algumas palavras não está relacionado com a sua LM.

O aluno C declara não ter dificuldades na compreensão escrita; contudo, diz utilizar o dicionário para compreender o significado das palavras mais complicadas. As dificuldades que diz sentir nada têm a ver com o facto de ser romeno. Por último, o aluno D diz ter de ler, “às vezes”, segunda vez para compreender o que está escrito, declarando não sentir dificuldades em interpretar nem as questões das fichas de trabalho, nem os textos dos manuais escolares. Este aluno diz ter, apenas, dificuldades nas “palavras que têm muitas consoantes seguidas”, “porque têm sons muito esquisitos”. Segundo este aluno, as dificuldades sentidas não estão relacionadas com a sua LM.

*Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento* (ME, 2001a: 32). Assim, através desta sucinta análise, detectamos que os respondentes possuem uma certa capacidade de decifrar, de uma forma automática, cadeias grafemáticas, conseguem localizar a informação em material escrito e conseguem apreender o significado geral de um texto, pois são capazes de extrair informação essencial desse mesmo texto. Contudo, necessitam ler duas ou três vezes para extrair o essencial dos textos e compreender os enunciados. A aluna A revela ainda ser mais lenta na resolução das fichas, o que vai ao encontro do que está descrito no PCT (2008/2009 b): 1 Anexo3), as crianças com PLNM são *muito inibidas e reservadas demorando mais tempo na resolução dos trabalhos, sendo por consequência, menos autónomas*. Apenas o aluno C refere não sentir dificuldades neste âmbito.

Outro item correspondente a todos os inquiridos é o facto de sentirem dificuldades na compreensão de palavras mais difíceis, com muitas sílabas, ou com várias consoantes seguidas.

### 3.9.5. Dificuldades na expressão escrita, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades

Na quinta parte da entrevista realizada a crianças com PLNM da EB1 de Vera Cruz, pretendemos analisar as dificuldades sentidas pelos aprendentes, relativamente à expressão escrita da LP (Anexo 7e). Através das questões colocadas neste âmbito, pretendemos aferir se as crianças possuem dificuldades neste domínio. Através das respostas adquiridas, elaborámos a seguinte tabela.

Expressão escrita	Aluna A	Aluna B	Aluno C	Aluno D
Utilizas alguma estratégia para escrever LP?	Sim	Sim	Não	Não
Achas a LP difícil?	Sim	Não	Não	Não

Tabela 6 – Expressão Escrita

Assim, através da análise da tabela 6, verificamos que dois dos alunos sentem algumas dificuldades na expressão escrita, o que é perfeitamente compreensível visto serem alunos cujo português não é a sua LM. A aluna A refere recorrer ao dicionário para ver as palavras que desconhece, estratégia também utilizada pela aluna B.

Relativamente à questão “Achas a LP difícil?”, a aluna A responde, afirmativamente, pois “não sou lá muito boa a ler”, remata a criança, o que demonstra, para além da dificuldade na compreensão escrita, também dificuldade na expressão oral. A aluna B diz não possuir dificuldades. Contudo, de seguida, declara que compreende tudo, mas que, “às vezes, não”, não sabendo exemplificar momentos em que sente mais dificuldades.

O aluno C apenas refere que a LP não é complicada, enquanto o aluno D justifica este facto “ porque acho que a pronúncia é quase igual e eu já estou habituado a falar português e às vezes não me lembro das palavras em francês, estou tão habituado a falar português”. Este aluno refere, ainda, que, em casa, fala a LP e a língua francesa.

*Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de*

*representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto* (ME, 2001a: 32).

Concluindo, dois dos alunos referem ter dificuldades na expressão escrita, recorrendo, frequentemente, ao dicionário para fazer face às dificuldades que sentem, enquanto os restantes dizem não ter dificuldades nem recorrer a estratégias. Outro facto importante, e já referenciado acima, é a aproximação das línguas, romena e francesa, facto esse referido pelo aluno de nacionalidade francesa que declara que a pronúncia é idêntica.

### **3.9.6. Concepções das crianças com português não materna relativas à língua portuguesa como veículo de transmissão de saberes**

A sexta parte, que compõe o questionário, refere-se às concepções das crianças, relativamente à LP como veículo de transmissão de saberes (Anexo 7f). Através das questões colocadas neste âmbito, pretendemos aferir a importância da LP na aprendizagem das restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Através das respostas facultadas, foi-nos possível elaborar a seguinte tabela.

<b>LP - veículo de transmissão de saberes</b>	<b>Aluna A</b>	<b>Aluna B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Qual a área disciplinar em que sentes mais dificuldades?	LP	Est. do Meio	Mat.	Mat.
Qual a área disciplinar em que sentes menos dificuldades?	Mat./Est. do Meio	Mat.	Mat.	Ed. Física
Utilizas mais LP em que áreas?	Ginástica	Est. do Meio	Mat.	Est. do Meio
Consideras que as dificuldades que tens são por causa de não teres LP como LM?	Não	Não	Não	Não
Achas os temas muito complicados?	Sim	Não	Não	Não
Gostas de ver o arco-íris?	Adoro	Sim	Sim	Gosto
Se tivesses que escolher uma cor para caracterizar a LP, qual seria?	Cor-de-rosa	Cor-de-rosa	Vermelho	Amarelo

Tabela 7 – LP como veículo de transmissão de saberes

A partir da análise da tabela 7, constatamos que as áreas que os alunos nomearam, como sendo as áreas onde possuem mais dificuldade, são a Matemática, a LP e o Estudo do Meio. A aluna A refere a LP como sendo a área curricular em que tem mais dificuldades dado que “às vezes não sei escrever de uma maneira e pergunto à professora”, o que nos remete para a expressão escrita.

O aluno C declara que, para ele, nenhuma área curricular é difícil. Posteriormente, nomeia a Matemática como sendo a mais fácil e a mais difícil, porque é a que ele mais gosta, encarando-a como um desafio.

À pergunta “Utilizas mais a LP em que áreas?”, duas das crianças referem o Estudo do Meio, a aluna B justifica a sua opção devido aos textos e o aluno D confirma, dizendo “é o Estudo do Meio porque às vezes a professora manda-nos ler coisas e na Matemática não”. Este aluno acrescenta ainda que a LP é muito importante para compreender as restantes áreas curriculares. A aluna A declara ser na ginástica que utiliza mais a LP, porque falam muito durante a resolução das actividades (expressão oral), enquanto o aluno C apenas indica que é na Matemática.

Todas as crianças referem que as dificuldades que sentem, no processo de ensino e de aprendizagem, não estão relacionadas com o facto de não terem a LP como LM. A aluna A menciona que as dificuldades que sente se devem ao facto de ficar nervosa e com medo de ler mal. A aluna B responde afirmativamente quando é confrontada com o facto de não compreender o que está escrito.

À questão “Achas os temas complicados?”, todas as crianças respondem negativamente, à excepção da aluna A que diz achá-los “um bocadinho” difíceis, pois “Matemática para mim é muito fácil, só que as contas de multiplicação, as tabuadas, não consigo fazer lá muito bem”.

Todas as crianças gostam de ver o arco-íris e, se tivessem que caracterizar a LP com uma cor, as alunas A e B atribuir-lhe-iam o cor-de-rosa. A aluna A justifica este facto, “Porque a rosa é uma cor que tem muitos tipos. Uma cor livre”, ou seja, a inquirida acha que a LP tem várias sonoridades, cada pessoa tem uma tonalidade. Enquanto, para a aluna B, a LP é muito especial, pois, simbolicamente, é caracterizada com a sua cor preferida. Contudo, importa referir que o cor-de-rosa é uma cor que não faz parte da combinação de cores que compõem o arco-íris.

O aluno C declara que a cor vermelha é a cor ideal para caracterizar a LP, pois o inquirido é adepto do Sport Lisboa e Benfica. Por sua vez, o aluno D refere o amarelo, “porque a LP parece que é uma língua quentíssima, que dá um bocadinho de sede quando fala”.

Ainda com base na análise da tabela, constatámos que as áreas de Expressão Plástica e de Expressão e Educação Físico-Motora não foram mencionadas como sendo difíceis para os inquiridos. Isto pode dever-se ao facto de se tratar de áreas mais lúdicas em que, normalmente, os alunos se sentem mais predispostos a aprender.

Os alunos inquiridos afirmam que a origem das suas dificuldades em nada dependem da sua LM. Logicamente que a LM influencia a aprendizagem de cada aluno visto que possuem uma cultura linguística diferente. A LP é a base para a aprendizagem de qualquer área do saber, no nosso país. Assim, é fulcral o domínio da língua do país de acolhimento para a obtenção de sucesso, não só a nível escolar, como também a nível pessoal, no dia-a-dia. Por exemplo, na área da Matemática, para um aluno conseguir resolver um problema, tem que conseguir decifrar o enunciado do problema. Isto acontece com todas as outras áreas. Deste modo, podemos afirmar que a LP influencia imenso o processo de ensino e de aprendizagem das outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Segundo Valadares (2003: 31) a LP, *através do desenvolvimento das suas competências, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. Só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas em LP, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social.*

### 3.9.7. Integração das crianças com PLNM no meio escolar português

A sétima parte deste questionário diz respeito à integração escolar das crianças com PLNM por nós entrevistadas (Anexo 7g). Através das questões colocadas sobre este assunto deveras importante, pretendemos aferir comportamentos e atitudes aquando da entrada para a escola portuguesa, pela primeira vez, dos alunos em questão. Através das respostas fornecidas, foi-nos permitido elaborar a seguinte tabela.



<b>Integração escolar</b>	<b>Aluna A</b>	<b>Aluna B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Quando entraste para a escola pela primeira vez o que sentiste?	Vergonha e medo	Medo	Gosto	Vergonha
Os teus colegas receberam-te bem?	Sim	Sim	Sim	Sim
Às vezes sentes-te sozinho por seres de outro país?	Sim	Sim	Não	Não
Gostas de andar nesta escola?	Sim	Sim	Sim	Sim
O teu melhor amigo é da tua turma?	Sim	Sim	2 sim 1 não	Sim
De que nacionalidade?	Indiana	Francesa	2 Portugueses 1 Francês	Português
A professora durante as aulas costuma falar sobre outros países?	Sim	Sim	Sim	Sim
A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura?	Não	Sim	Não	Não

Tabela 8 – Integração escolar

De acordo com a tabela 8, podemos verificar que a maior parte dos alunos afirma ter sentido medo e vergonha, quando começaram a frequentar o ensino básico português, pela primeira vez. A aluna A refere ter sentido medo e vergonha, porque não conhecia os meninos que frequentavam a escola, apenas conhecia quatro ou cinco colegas que

frequentaram a pré-escola juntamente com a inquirida. A aluna B refere ter sentido medo, porque pensava que ia haver muitos teste e que não ia perceber o que era pedido e também teve receio das outras crianças. Ainda neste âmbito, o aluno D refere ter sentido vergonha, porque não conhecia ninguém. Em contrapartida, o aluno C refere não ter tido sentimentos negativos, sentiu muito gosto em entrar para a escola, porque gosta de aprender coisas novas.

Todos os inquiridos declaram que foram muito bem recebidos pelos seus colegas. As alunas A e B referem, ainda, que costumam brincar quase sempre com raparigas, enquanto os alunos C e D, habitualmente, brincam com rapazes. Segundo o aluno C, “todos os rapazes costumam brincar comigo. Nós jogamos todos os dias à bola”.

À questão “Às vezes sentes-te sozinho por seres de outro país?”, As alunas A e B respondem afirmativamente e ambas justificam este facto com as saudades que sentem da família. A aluna B acrescenta, ainda, que gostava que as primas andassem na mesma escola que ela para que pudessem brincar mais, isto porque são crianças que possuem culturas muito diferentes da ocidental, tendo outros costumes.

Por conseguinte, todas as crianças gostam de andar na EB1 de Vera Cruz, escola que frequentam desde o 1.º ano de escolaridade, mas em turmas diferentes. As alunas A e B frequentam a turma C, do 3.º ano, e os alunos C e D frequentam a turma B, do 3.º ano, tal como foi referido na caracterização da população-alvo do nosso estudo. Com base na tabela elaborada, podemos verificar que estas crianças têm como melhores amigos também crianças com PLNM, com a excepção do aluno D que tem como melhor amigo uma criança de nacionalidade portuguesa. O aluno C, para além de um amigo de origem francesa, refere, ainda, ter dois amigos de nacionalidade portuguesa. Assim, concluímos que estas crianças se identificam umas com as outras, ou seja, são todas de outras nacionalidades, apoiando-se umas às outras. Importa, ainda, referir que os melhores amigos identificados pelas crianças inquiridas frequentam as mesmas turmas, à excepção de um enumerado pelo aluno C.

As aulas de Estudo do Meio são identificadas pelas crianças como sendo nestas em que as professoras mais se referem a outros países e culturas. Contudo, a aluna A afirma que a professora nunca falou da China, o seu país de origem, mas sim de outros, como, por exemplo, do Brasil (época dos Descobrimentos). Por sua vez, a aluna B, que frequenta a mesma turma, declara que a professora já apresentou actividades sobre a China e a Índia,

entre outros países. O aluno C, de outra turma, refere que estudaram todos os países em Estudo do Meio.

Relativamente à questão “A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura, por seres de outro país?”, apenas a aluna B responde afirmativamente, pois considera que a professora fala para ela de uma forma diferente, por causa de ser de outro país e de ter outra LM. Esta criança refere, ainda, que a professora desenvolve actividades diferentes com ela. Os restantes inquiridos referem ter um tratamento igual aos colegas de turma, resolvendo tarefas iguais aos demais.

Concluindo, os alunos entrevistados referem ter sentido medo e vergonha, quando entraram para a escola, pela primeira vez, à excepção do aluno C que sentiu gosto com esta mudança na sua vida social. Todos os indivíduos referem ter sido acolhidos de forma agradável pelos seus colegas, brincando sempre juntos, normalmente, rapazes com rapazes e raparigas com raparigas. Por norma, estas crianças possuem como melhores amigos crianças cujo português não é a sua LM, dado que se revêem na mesma situação. De uma forma geral, as referências a outros países, a outras culturas e a outras línguas são efectuadas nas aulas de Estudo do Meio.

As crianças referem ser tratadas pelas professoras como outros alunos quaisquer, não havendo distinção entre os alunos com PLN e os restantes alunos que fazem parte das turmas em questão. Apenas a aluna B refere ser tratada de modo especial.

Desta forma, a integração escolar destes alunos é fundamental para que possam desenvolver-se integralmente na escola e adquiram conhecimentos significativos e válidos para toda a sua vida. A escola, assim, desempenha um papel insubstituível na integração social destes alunos. Compete-lhe, essencialmente, evitar situações de marginalização destes alunos (que se está a tornar cada vez mais visível) e fazer com que eles adquiram competências essenciais para praticar uma cidadania saudável, participativa e solidária.

### 3.9.8. Conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno

Por fim, a oitava parte que constitui o questionário realizado refere-se a outros conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno, de cada aluno, considerados essenciais para o desenvolvimento da nossa investigação (Anexo 7h). Deste modo, através das respostas às questões efectuadas, produzimos a tabela que se segue.

<b>Conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno</b>	<b>Aluna A</b>	<b>Aluna B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Como é a tua língua?	Difícil	Bonita	Mais ou menos	Bonita
Se também tivesses que lhe atribuir uma cor qual seria?	Vermelho	Azul	Amarelo	Azul claro
Quais as cores de que mais gostas?	Cor-de-rosa	Cor-de-rosa	Vermelho e amarelo	Verde e vermelho
Quais as cores de que menos gostas?	Preto	Preto	Cinzento	Preto e cinzento
Costumas visitar o teu país?	Sim	Sim	Sim	Sim
Gostas de morar aqui?	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 9 - Conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país materno

Com base na análise da tabela 9, constatamos que dois dos alunos, B e D, referem que a sua LM é bonita, a aluna A diz que é difícil pelas razões apontadas na análise da tabela relativa à compreensão escrita e, finalmente, o aluno C diz que a sua língua é “mais ou menos”.

Respondendo à questão “Se também tivesses que lhe atribuir uma cor, qual seria?”, a aluna A atribuir-lhe-ia o vermelho por considerar esta cor também difícil. A sua cor preferida é o cor-de-rosa, cor atribuída à LP e a que menos gosta é o preto. Por sua vez, a aluna B diz que o azul seria a cor perfeita para caracterizar a sua LM, porque “também gosto de azul”, finaliza a criança. Contudo, a sua cor favorita é a cor-de-rosa, cor que melhor caracteriza a LP, segundo a inquirida, e a cor que menos gosta é também o preto. Ainda relativamente a esta questão, o aluno C diz ser o amarelo que melhor caracteriza a língua romena, porque esta cor faz parte das cores que compõem a bandeira da Roménia, conclui o inquirido. Posto isto, enumera as cores de que mais gosta, vermelho (cor atribuída à LP), amarelo (cor atribuída à LM) e laranja, a cor de que menos gosta é o cinzento. Por último, o aluno D confia que o azul claro é a cor perfeita para caracterizar a língua francesa, porque considera que é uma cor suave, tal como a sua LM, justificando, assim, a sua opção. Por conseguinte, as cores de que mais gosta são o verde e o vermelho e as de que menos gosta são o preto e o cinzento. Importa referir que esta criança, nas cores favoritas, não menciona as cores atribuídas tanto à LP como à sua LM.

Todos os alunos inquiridos costumam visitar o seu país de origem. A aluna A já visitou a China quatro vezes. Esta considera o seu país de origem bonito, porque tem parques para fazer ginástica, árvores e pontes. Esta aluna diz, ainda, que gostava de viver na China para aprofundar os seus conhecimentos sobre a cultura chinesa. A aluna B refere que visitou a Índia quatro vezes e que este país é bonito, menciona, ainda, ter saudades da sua família que lá habita. Para concluir, a inquirida declara que gostava de viver lá. Por sua vez, o aluno C diz que visita a Roménia uma vez por ano e que o que mais gosta é de estar com os primos e o que menos gosta é do seu avô fumar, porque faz-lhe doer a garganta. Este aluno acrescenta, ainda, que não gostava de voltar a viver no seu país de origem. Por fim, o aluno D também costuma visitar a França, todos os anos, nas férias do Natal. Contudo, não gostava de voltar a viver no seu país natal, porque lá não tem amigos, não conhece ninguém e aqui conhece quase todas as pessoas.

Apesar de as alunas A e B mostrarem o seu entusiasmo em morar no seu país de origem, também gostam de morar em Portugal. A aluna A declara que a cidade de Aveiro é uma cidade linda, enquanto a aluna B justifica a sua resposta dizendo que Portugal “tem muitos sítios bonitos e fantásticos”. Também os alunos C e D referem que gostam de morar no seu país de acolhimento, o aluno C partilha da mesma opinião da aluna A e o aluno D conclui dizendo: “porque aqui há mais calor, podemos estar mais ao ar livre. Lá (França) há mais frio, temos que estar mais dentro de casa”.

### **3.10. ASPECTOS GERAIS DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS IMPLEMENTADOS AOS ALUNOS CUJO PORTUGUÊS NÃO É A SUA LP**

Findada a análise deste questionário torna-se essencial realizar um apanhado geral sobre as dificuldades das crianças inquiridas, em relação à área da LP, enquanto objecto de reflexão e veículo de transmissão de saberes, isto é a sua influência nas restantes áreas do saber.

Deste modo, relativamente à LP enquanto objecto de reflexão, as crianças entrevistadas referem que não apresentam dificuldades na compreensão oral, ou seja, sentem-se à-vontade quando ouvem outras pessoas a falar, compreendem o que lhes é transmitido e não utilizam nenhuma estratégia para melhorar esta competência.

A nível da expressão oral também não são identificados problemas de maior relevância, os alunos conseguem responder ao solicitado, conseguem participar activamente em conversas. Apenas um dos alunos, a aluna A, refere sentir alguma dificuldade neste domínio, pois tem dificuldade em pronunciar palavras “grandes”, referindo, ainda, recorrer aos colegas ou à professora para que a auxiliem quando sente mais dúvidas.

Relativamente à compreensão escrita os alunos, com a excepção do aluno C, referem ter de ler segunda vez para compreenderem o significado e retirarem as ideias principais do texto. Todos referem ter dificuldade na compreensão de palavras complicadas, mas não utilizam nenhuma estratégia para fazer face a esta dificuldade.

No que concerne à expressão escrita, dois dos alunos, A e B referem utilizar o dicionário, como estratégias para escrever na LP. Os restantes afirmam não possuir quaisquer dificuldades neste âmbito.

Posto isto, no nosso ponto de vista e após a análise das entrevistas a LP não constitui um obstáculo enquanto objecto de compreensão e de expressão, pois no geral, as crianças não demonstram sentir grandes dificuldades nos vários domínios da LP.

No que concerne a todas as áreas do saber, os alunos revelam que as áreas de Matemática, a de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio são aquelas que lhes suscitam mais dúvidas. Assim sendo, verifica-se aqui um paradoxo, visto que durante a análise das entrevistas os alunos referiram que não possuíam dificuldades nos domínios da LP e nesta questão um dos alunos aponta a LP como sendo uma área de maior dificuldade.

As dificuldades sentidas, de acordo com os alunos, nada têm a ver com o facto de estes possuírem outra LM que não a LP, pois já contactam com a LP desde pequeninos, as alunas A e B nasceram em Portugal e os alunos C e D imigraram para o nosso país quando tinham apenas dois anos de idade, outro aspecto que contribui para a veracidade deste facto é terem frequentado um infantário, bem como, o ensino português desde o 1.º ano de escolaridade.

Deste modo, o domínio da LP, quer a nível da compreensão oral e escrita, quer a nível da expressão oral e escrita é extremamente importante para o sucesso das restantes áreas curriculares e de enriquecimento curricular, pois a transversalidade mesmo que inconscientemente está presente em todas as áreas do saber. Assim, não só o domínio da LP permite uma melhor aquisição de competências nas restantes áreas, como também o domínio das restantes áreas permite um melhor desenvolvimento das competências associadas à LP.

### 3.11. CONCLUSÃO GERAL DOS DADOS

Por norma, as dificuldades de integração são mais acentuadas no caso dos imigrantes. Quando estes se fixam no nosso país deparam-se com imensas dificuldades para se integrarem na nossa, ou em qualquer outra sociedade. Estes indivíduos têm que aprender uma nova cultura, uma nova língua e adaptar-se à sociedade em questão. Esta conjugação de factores torna a integração uma tarefa árdua. Os filhos destes imigrantes serão, conseqüentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola.

Face a esta situação, cada vez mais premente em algumas escolas portuguesas, pondera-se há algum tempo a hipótese de proporcionar a este público específico um

verdadeiro ensino bilingue como proposta de integração. São vários os programas já testados neste domínio. Pode-se então distinguir dois tipos de escolarização, consoante os objectivos a atingir: por um lado, aquele que visa a assimilação linguística e cultural, por outro, aquele que promove essa diversificação. Assim, estas estratégias poderiam contribuir para a melhor inclusão e integração destes alunos na instituição escolar.

O grupo minoritário é vítima de uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua LM, mas a da maioria dos alunos. Se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso escolar, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua. Esta é, também, a situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português e dos alunos da nossa amostra (alunos cujo português não é a sua LM).

Neste momento, torna-se crucial realizar uma sucinta análise de todos os dados recolhidos para a realização deste trabalho de investigação. Deste modo, importa referir que as crianças dizem não revelar muitas dificuldades nos diversos domínios da LP, a não ser a nível da compreensão escrita. No entanto, os alunos referem apresentar dificuldades significativas nas restantes áreas do saber, principalmente, nas áreas de Matemática, de Estudo Meio e de LP. O que vai ao encontro do referido no PCT (anexo 4) que refere que as crianças de outras nacionalidades demoram mais tempo na realização de tarefas e são mais tímidas. Apesar das dificuldades sentidas são alunos que conseguem, de um modo geral, obter o sucesso pretendido pelas docentes nas diferentes áreas curriculares e não curriculares.

Em relação à sua integração na sala de aula, podemos constatar que estes alunos foram bem recebidos pela comunidade escolar, facilitando assim o seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

Para concluir, importa referir que tanto as crianças por nós estudadas, como todas as outras nas mesmas condições, não devem ser "abandonadas" pelas escolas, para que, anos mais tarde, na sociedade não venham a ser vítimas do isolamento para onde a escola as atirou.



# CONCLUSÃO

*A aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida.*

(ME, 2001b: 24)

As mudanças ocorridas, sobretudo depois dos anos 60 do século XX, acentuaram-se com os movimentos migratórios que têm vindo a contribuir para alterar a composição das sociedades europeias e, gradualmente, das populações escolares de toda a Europa. Este facto desencadeou a presença de alunos com diferentes culturas, nacionalidades e, por conseguinte, com diferentes línguas.

A língua é um veículo de comunicação, por excelência, pois é através dela que nós comunicamos e nos exprimimos. O aluno, que vive numa sociedade cuja língua desconhece, não se consegue integrar totalmente quer na escola, quer fora dela. Deste modo, aprender a língua oficial do país de acolhimento torna-se uma questão de sobrevivência. Deveria haver uma política mais empreendedora, no sentido de ajudar essas crianças a aprenderem de uma forma eficaz a língua oficial, de acordo com as suas necessidades para se integrarem totalmente na sociedade. Mas, por outro lado, a escola tem que construir condições para que haja respeito pela variedade cultural e linguística dos seus alunos.

Em suma, a escola, ao se deixar influenciar pelas mudanças da sociedade, deve ao mesmo tempo, contribuir para a sua construção, pois é ela que prepara os futuros homens e mulheres, que respeitam o outro e condenam o racismo ou as desigualdades sociais. O ensino das línguas, faladas pelas minorias, ajudará certamente a que os jovens, que não pertencem a essas minorias, reconheçam e respeitem a variedade cultural e linguística, e saiam da escola com um conhecimento mais enriquecedor do mundo que o rodeia.

*A diversidade linguística e cultural constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessário esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos* (Conselho da Europa, 2001:20).

É necessário que os estados, as regiões, as sociedades e as organizações cívicas e culturais adotem medidas para salvaguardar a diversidade linguística para que a Humanidade não empobreça.

O trabalho de campo por nós realizado revelou-se importante, apesar do número limitado da amostra (quatro crianças) por nos ter permitido identificar gostos, sucessos, dificuldades destas crianças no processo de ensino e aprendizagem da LP.

Após a análise efectuada, pudemos verificar que as crianças possuem algum grau sobre a aprendizagem da LP, uma vez que ao longo das sessões as crianças identificaram aspectos onde têm mais e menos dificuldades na aprendizagem do português e das restantes áreas disciplinares e não disciplinares.

Cada língua tem o seu valor, a sua cultura, tradição, o seu modo de expressar uma relação com a natureza. *Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projectos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo* (ME, 2005b: 3).

Por tudo isto, Neves e Sá (2005:25) referem que a LP *é por excelência, aquela que contribui mais activamente para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais para o sucesso escolar e para a formação do indivíduo*. Sá (2004: 7) menciona, também, que *o estudo escolar da Língua Materna conduz a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora*.

#### **a) Sugestões pedagógico-didáticas de abordagem à diversidade linguística e cultural**

Como referimos anteriormente, milhares de crianças e jovens são integrados nas escolas portuguesas sem nunca terem tido contacto com a LP. Porém, as escolas não estão preparadas para a diversidade linguística e cultural existentes e cada vez mais se deparam com o problema da integração de jovens com poucos ou nenhuns conhecimentos de português. Não é possível apurar o *número de escolas que têm capacidade para concretizar algo que há anos que está, ainda que genericamente, previsto na lei: "as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas*

*para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português*, lê-se, por exemplo, em dois diplomas de 2001 (ACIME, s.d).

Existe, ainda, um projecto de lei para ser aprovado, que propõe que as escolas, com uma percentagem significativa de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, possam criar turmas bilingues, em que as matérias sejam dadas em português e na LM dos alunos, através da presença de dois professores na sala de aula. Contudo, apesar de se verificar que este diploma traria melhorias ao nível da aprendizagem deste público, os responsáveis pela aprovação do diploma estão muito receosos quanto à sua aplicação, uma vez que os custos são muito elevados.

A grande dificuldade destes alunos reside na língua, mas não é a única. O método de ensino e de aprendizagem é muito diferente do dos seus países de origem. Enquanto os alunos dos países do Leste da Europa estavam habituados a um nível mais exigente, os alunos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) apresentam grandes dificuldades devido ao baixo nível de preparação escolar que trazem do seu país de origem.

É imprescindível abriremos as portas das nossas escolas mas, principalmente, abriremos as nossas mentes, aceitarmos estes alunos como alunos iguais aos portugueses e aceitando que esta é uma nova realidade social do nosso país. Efectivamente, passou-se de uma homogeneidade linguística (claro que nunca total) para uma heterogeneidade linguística com alunos de, aproximadamente, uma centena de nacionalidades ingressadas nas escolas públicas portuguesas.

Assim, torna-se fundamental abordar, neste trabalho, estratégias didácticas associadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta a diversidade linguística e cultural presente nas nossas escolas.

Deste modo, ensinar a língua oficial da escola a grupos multilingues deve partir do reconhecimento dessa diversidade e da sua promoção formal no projecto curricular de cada escola e de cada turma. Nesta perspectiva, cada professor deve estabelecer estratégias didácticas que estimulem a aprendizagem do português como língua materna e como língua segunda.

As crianças são bastante curiosas, por natureza. Cabe ao professor aproveitar e gerir, da melhor forma, o desejo de aprender. Deste modo, é fulcral gerar um ambiente propício para que o processo de ensino e de aprendizagem obtenha os resultados previstos. A estimulação da curiosidade é condição indispensável para o êxito de qualquer processo, sobretudo no âmbito didáctico-pedagógico.

Algumas estratégias didácticas podem ser:

- a introdução, em sala de aula, de textos apresentados em diferentes línguas para que os alunos possam contactar com elas e aprender algumas das palavras aí contidas.

- a introdução, em sala de aula, de contos tradicionais de diferentes países para que os alunos possam conhecer outras culturas;

- a introdução, em sala de aula, de filmes falados em diferentes línguas em que os alunos possam realizar aprendizagens significativas de vocabulário temático e desenvolver competências básicas de comunicação, a partir das suas experiências e interesses (os filmes preferidos);

- a introdução, em sala de aula, de músicas que transmitam outras culturas e outras línguas;

- o desenvolvimento de competências nos alunos, preparando-os para o trabalho cooperativo;

- a clarificação do propósito do trabalho a realizar em discussão plenária da turma;

- o encorajamento dos alunos para que estes articulem as suas estratégias e reflectam sobre as suas acções;

- a definição clara do tempo da tarefa, que pode ser mais ou menos flexível, em função do cansaço, interesse, empenho ou falta de atenção, por parte dos alunos;

- a regulamentação da formação dos grupos, que deve ser autónoma;

- a escolha criteriosa das tarefas a propor para trabalho cooperativo;

- a criação de um ambiente de sala de aula, no qual os alunos não sejam catalogados, nomeadamente em bons e maus alunos.

Posto isto, este tipo de actividades e estratégias didáctico-pedagógicas são bastante rentáveis para os alunos, pois estes têm a possibilidade de observar os seus pares a realizar uma tarefa, logo, acreditarão que também serão capazes de alcançar o mesmo. Os pares podem funcionar como fonte de *feedback* (os alunos podem ler os trabalhos realizados por outros e, posteriormente, enumerar aspectos positivos e aspectos a melhorar). O trabalho de grupo, com interacção autêntica, permite, normalmente, um produto final de melhor qualidade, dado que aumenta e melhora a qualidade das estratégias utilizadas para abordar um determinado problema.

O professor, de acordo com tudo o que foi redigido, deve dar primazia à aprendizagem cooperativa, pois este tipo de aprendizagem permite motivar os alunos para a realização das tarefas, promover o raciocínio cognitivo, assim como desenvolver competências de relacionamento pessoal.

Utilizando estas estratégias, pretendemos desenvolver nos alunos com PLNM, como na restante turma em que estes estão inseridos, a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo invulgar, a afectividade, para facilitar a construção de identidades capazes de suportar a inquietação, o convívio com o incerto, o imprevisível e o diferente.

## **b) Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações**

De uma forma geral, pensamos ter atingido os objectivos a que nos propusemos no início do trabalho de investigação, conseguindo dar resposta às nossas questões de investigação. Contudo, temos que reconhecer que nos deparámos com algumas limitações aquando da realização da dissertação.

Na nossa opinião a primeira limitação com que nos deparámos foi o facto de não observarmos aulas das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, de forma a observar as competências das crianças a nível da LP, bem como a sua mobilização nas restantes áreas do saber. Esta observação seria importante para confirmar a veracidade das respostas dadas pelas crianças no momento da entrevista, assim como, fundamentá-las.

Deste modo, não nos foi possível verificar até que ponto as crianças conseguem mobilizar competências na sala de aula, também não nos foi possível visualizar a integração das mesmas, para além de observar as crianças na sala de aula, deveríamos observar também o tempo do intervalo.

Devido à limitação do tempo disponível para a elaboração deste trabalho de investigação, tivemos que restringir a nossa amostra a quatro crianças de diferentes nacionalidades, de duas turmas, mas que frequentam a mesma escola.

Pensamos que teria sido igualmente interessante observar crianças de outras escolas, para podermos comparar os percursos escolares, a integração e a utilização da LP como objecto de reflexão e como veículo de transmissão de saberes.

Contudo, temos noção que seria muito complicado alargar o nosso estudo, pois, existe uma certa resistência por parte de muitos pais imigrantes.

Esperamos que esta resistência seja ultrapassada, porque é maravilhosa a troca de experiências e de opiniões com estas crianças, elas possuem uma cultura linguística e social muito ricas que não devem ficar no esquecimento.

**BIBLIOGRAFIA,  
WEBGRAFIA  
E  
LEGISLAÇÃO**



## BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA CONSULTADAS

ACIME (s.d.). “Escolas portuguesas têm alunos de 120 nacionalidades”. Disponível em pesquisa Web: <http://www.ACIME.gov.pt>. Acedido em: Março de 2009;

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores;

AMOR, E. (1993). Didáctica do português: fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editora;

ANÇÃ, M. H. (1999). “Da Língua Materna à Língua Segunda”, in Revista Noesis. Disponível em pesquisa Web: <http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Acedido em Março de 2009;

ANÇÃ, M. H. (2003). Didáctica do português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência;

ANÇÃ, M. H. (2005a). “Português Língua Não Materna: Abordagens no 1.º Ciclo Ensino Básico”, in Conferência ao Congresso sobre Aquisição da Linguagem. Guarda: ESE da Guarda/ IPG;

ANÇÃ, M. H. (2005b). "Comentário da conferência de Maria José Grosso: "O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas", in Palavras. Número 27/Primavera de 2005 Associação de Professores de Português. Pp. 37-39;

ANÇÃ, M. H. e ALEGRE, T. (2003). “Consciência linguística em português e alemão”, in *Palavras*, n.º 24. Pp. 31-39;

BARTOLOMEU, R.; SÁ, C. (2008). "A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo", in *Palavras*, n.º 33. Pp. 15-25;

- CALDEIRA, E. (2004). Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola. Lisboa : ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas;
- CAUNE, J. (1995). Culture et communication: convergences théoriques et lieux de médiation. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble;
- CERQUEIRA, A. (2001). A integração em contexto escolar dos alunos em Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimento dos professores. Tese de mestrado: Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- CERQUEIRA, A.; ANDRADE, A. I. (2004) "Alunos com português língua não materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino", *in* Transversalidade em didáctica das línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp 135-145;
- DGIDC (publicação de 11 de Setembro de 2007). "ME assina 22 contratos de autonomia com escolas e agrupamentos", *in* Portal da Educação. Disponível em pesquisa Web: <http://www.min-edu.pt/np3/1037.html>. Acedido em Maio de 2009;
- DINIS, R.; ROLDÃO, M. C. (2004). "Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas", *in* Gestão Curricular percursos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 59-77;
- FISCHER, G. e CORREIA, M. (Jul/Set 1999) "Aprender a ensinar português como língua não materna", *in* Noesis n.º51. Disponível em pesquisa Web: <http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier6.htm>. Acedido em Novembro de 2008;

FODDY, W. (2002). Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta Editora;

FONSECA, M. L. (2003). “Integração dos imigrantes: estratégias e protagonistas: Conferência efectuada no ‘I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade, Cidadania e Integração’” Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em pesquisa Web: <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ICongressoLF.htm>. Acedido em Outubro de 2009;

FREITAS et all (2001). Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica. Lisboa: Texto Editora, Lda;

FRIAS, M. J. (1992). Língua materna - língua estrangeira: uma relação multidimensional. Porto : Porto Editora;

GAGNÉ, G. et al (1989.). “Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle”, Tome 1. Bruxelles: Ed. Universitaires;

GALVÃO C.; LOPES A. M. (2002). Os projectos curriculares de turma no contexto da Gestão Flexível do Currículo, *in* Gestão Flexível do Currículo reflexões de formadores e investigadores. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação;

GOMES, S. (2006). Diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico: concepções dos professores. Tese de mestrado: Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro;

GONÇALVES, I. P. (1998). Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo. Tese de doutoramento: Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro;

GONÇALVES, A. (2005). Ensino da língua materna, Língua Portuguesa, Ensino Primário, Manuais escolares. Lisboa: Nave;

GROSSO, M. J. (2005). “O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, *in* Palavras. Número 27/Primavera de 2005 Associação de Professores de Português. Pp. 31-35

JESUS, S. N. ; Martins, M. H. (2000). Escola inclusiva e apoios educativos. Porto: ASA;

MATEUS, M. H. M. (2009). “Bilinguismo e aprendizagem de uma língua segunda”. Disponível em pesquisa Web: [http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo\\_%20cabo%20verde.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo_%20cabo%20verde.pdf). Acedido em Fevereiro de 2009;

MATEUS, M. H. M. (s.d.). “O ensino do Português como Língua não Materna: algumas recomendações”. Disponível em pesquisa Web: [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/recomendacoes\\_divling.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/recomendacoes_divling.pdf). Acedido em Novembro de 2009;

MATEUS, M. H.; XAVIER (org.)(1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Ed. Cosmos, Vol I. Pp. 31 e 230;

MATOS, T. (2008). “Do Acolhimento à Integração - Novas “VIAAS” de Empowerment Social”, *in* Newsletter, n.º 14. Disponível em pesquisa Web: [http://www.paphorma.com/equal\\_news/agosto08\\_foco/emfoco5.htm](http://www.paphorma.com/equal_news/agosto08_foco/emfoco5.htm). Acedido em Fevereiro de 2009;

ME (2001a). Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Lisboa, Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica;

ME (2001b). “Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação”. Disponível em pesquisa Web: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europ eu\\_total.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europ eu_total.pdf). Acedido em Março de 2009;

ME (2004). Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo. Mem Martins: Departamento da Educação Básica;

ME (2005 a). “Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português – Relatório Final”. Disponível em pesquisa Web: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/portLNMRelatorioFinal.pdf>. Acedido em Novembro de 2009;

ME (2005 b). “Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador”. Disponível em pesquisa Web: [http://www.eslc.pt/files/alunos/lingua\\_ao\\_materna/documento\\_orientador.pdf](http://www.eslc.pt/files/alunos/lingua_ao_materna/documento_orientador.pdf). Acedido em Novembro de 2009;

ME (2008). “Português Língua Não Materna (PLNM) no Ensino Básico”. Disponível em pesquisa Web: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OFCDGIDC19.pdf> . Acedido em Novembro de 2009;

ME (2007). “Ensino Básico – Competências gerais e transversais”. Disponível em pesquisa Web: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/Edumat/GESTFLEX/BGERAL.htm#comp etencias%20transversais>. Acedido em Março de 2008;

NEVES, R. J. R. e SÁ, C. (2005). “Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente”, *in* Palavras. Número 27/Primavera de 2005 Associação de Professores de Português. Pp. 21-30;

NÓVOA, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora;

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

OLIVEIRA, A. M. (2010). "Processamento da informação num contexto migratório e de integração", *in* *Educação em português e migrações*. Lisboa: LIDEL Editores;

OSÓRIO, P. & MEYER, R. (orgs. e coords) (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: LIDEL Editores;

PARDAL, L. A.; FERREIRA, H e AFONSO, E. (2007). "Língua e integração: representações sociais de imigrantes", *in* ANÇÃ, M. H. (coord). *Aproximação à língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 63-82;

PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores;

PARDAL, L., FERREIRA, H. e AFONSO, E. (2007). "Língua e integração: representações sociais de imigrantes", *in* *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Cadernos do LEIP - Laboratório de Investigação em Educação em Português. Pp .63-79;

PENA PIRES, R. P. (2003). *Migrações e integração: teoria e aplicações à sociedade portuguesa*. Oeiras: Celta Editora;

PEREIRA, D. (s. d.). "Diversidade linguística na escola portuguesa". Disponível em pesquisa Web: [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/cd2\\_dpereira-divling.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_dpereira-divling.pdf). Acedido em Maio de 2009;

PERES, A. N. (s.d.). “Formação de professores”. Disponível em pesquisa Web: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115>. Acedido em Novembro de 2009;

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (2008). Manual de investigação em ciências sociais ; trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 5ª ed. Lisboa : Gradiva;

ROLDÃO, M. C. (2000). Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SÁ, C. (2005/2006). Apontamentos das aulas da disciplina de Didáctica da LP. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SÁ, C. (s.d.). “Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa”. Disponível em pesquisa Web: [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_serleitorsecXXI\\_a.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf). Acedido em Novembro de 2009;

SÁ-CHAVES, I. (2000). Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SÁ-CHAVES, I. (2007/2008). Apontamentos das aulas da disciplina de Teoria e Prática Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SANTOS, S. M. O. (2007). Representações de professores sobre a transversalidade do português. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SEF (2008). “Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo”. Disponível em pesquisa Web:  
[http://www.sef.pt/portal/v10/PT.aspx/estatisticas/relatorios.aspx?id\\_linha=4265  
&menu\\_position=4141#0](http://www.sef.pt/portal/v10/PT.aspx/estatisticas/relatorios.aspx?id_linha=4265&menu_position=4141#0). Acedido em Janeiro de 2009;

SÉRGIO, P. C. C. (2007). Língua portuguesa e integração: um estudo com aprendentes não nativos no 1º CEB. Tese de mestrado: Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro;

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. (1997). A língua materna na educação básica. Lisboa: Ministério da Educação;

TAVARES, M. (2006). O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

UNICEF, Comité Português (1998). “Conhece os teus direitos”. Disponível em pesquisa Web:  
[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/desbobavel\\_conhece\\_teus\\_direitos.  
pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/desbobavel_conhece_teus_direitos.pdf). Acedido em Janeiro de 2009;

VALADARES, L. (2003). Transversalidade de Língua Portuguesa. Cadernos CRIAP, n.º 35. Porto: Edições ASA;

VENTURA, A. (2005/2006). Apontamentos das aulas da disciplina: Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro;

VIANA, F. e TEIXEIRA, M. (2002). Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: ASA Editores;

VIEIRA, N. S. J. S. (2000). Contributo da televisão para o ensino da língua materna: tratamento cognitivo da narrativa ao nível da compreensão. Tese de doutoramento: Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro;



ZORZI, J. L. (1998). Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio;
- Decreto-Lei n.º 242/92, de 9 de Novembro;
- Decreto-lei n.º 241/2001;
- Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de Janeiro;
- Decreto-Lei n.º 289/89, de 29 de Agosto
- Lei n.º 134/99, de 28 de Agosto
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro;
- Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro;
- Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro;
- Despacho Normativo n.º 30/2007
- Despacho n.º 1438/2005;
- Ofício-circular n.º 23/DSEE/DES/07, de 22 de Maio;
- Constituição da República Portuguesa;
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-lei n.º 319/91;
- Decreto-lei n.º 219/97;
- Despacho Normativo 123/ME/89 de 25 de Julho;
- Lei n.º 134/99, de 28 de Agosto.

# **A N E X O S**

**ANEXO 1 – FOTOCÓPIAS DE UM LIVRO, GENTILMENTE CEDIDO PELA  
JUNTA DE FREGUESIA DE VERA CRUZ**





**BRIOSA e GALA**

**CLINICA DE IMAGIOLOGIA**

**TAC MULTI-CORTE (32 CORTES)**

**TAC Dental**

**Calcio Score**

**Coronariografia**

**Colonoscopia Virtual**

**Angio-TAC**

**Uro-TAC**

**DENSIOMETRIA ÓSSEA**

**RADIOLOGIA CONVENCIONAL -**

**DIGITALIZADA**

**MAMOGRAFIA - DIGITALIZADA**

**ECOCARDIOGRAMA MODO M2D**

**DOPPLER CARDIACO**

**ECO DOPPLER**

**ECOGRAFIA DE INTERVENÇÃO**

**ECOGRAFIA GERAL**

**Análises Clínicas**

Provas Funcionais Respiratórias

E.C.G. - (Electrocardiograma)

E.E.G. - (Electroencefalograma)

**Convenções com:**

**SNS, ADSE, PSP, SAMS, Quadros,**

**Min. Justiça, CDG, Seguradoras,**

**entre outras**

**Av. Dr. Lourenço Peixinho, nº 87 - 1º Dt.**

**3800 - 165 Aveiro**

**Telef. 234 378 410 - Fax: 234 378 418**

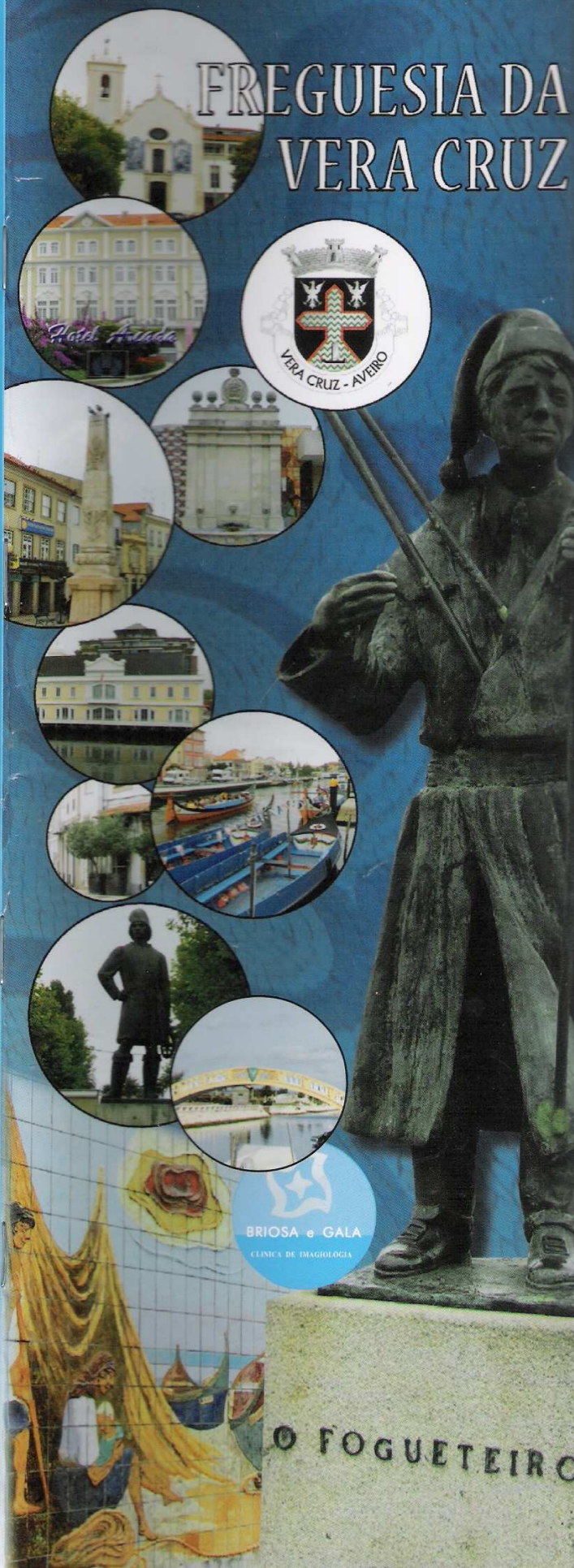
**[www.briosaegala.pt](http://www.briosaegala.pt)**

**[geral@briosaegala.pt](mailto:geral@briosaegala.pt)**

*Divine Beauty*

*Decante Bar*

# FREGUESIA DA VERA CRUZ



**BRIOS e GALA**  
CLINICA DE IMAGIOLOGIA

**O FOGUETEIRO**



*Este estabelecimento transcende a vulgaridade do quotidiano, na versatilidade da volúpia ao toque musical, encontro ao ambiente, da fusão invisível da espiritualidade da natureza na absoluta preciosidade inerente à distinção da mais pura essência.*



*Decante Bar*



*Decante Bar é um espaço  
Vinhos Tapas Cocktail  
A nossa essência é o gosto...*



*onde se respira!  
Espectáculos únicos*

*O nosso prazer é o vosso!*



*Decante*



*R. Tenente Resende nº 20  
4800 - 269 Aveiro  
Tel: 234 011 749  
91 359 27 87 (Linha 41móvel)  
www.decantebars.com  
geral@decantebars.com*

## EDITORIAL



A Freguesia da Vera-Cruz, embora pequena em área terrena. Acrescentando-lhe toda a extensão lagunar que lhe pertence, fica com uma superfície de 48 Km2.

Rica no seu historial, cultural, desportivo, turístico e social.

Situada em pleno centro da Cidade, pode considerar-se o hall de entrada para quem visita Aveiro.

Inquestionável pela sua beleza natural e pelos muitos atributos que oferece, os seus monumentos, a gastronomia, as suas tradições e a simpatia das suas gentes, fazem da Vera-Cruz uma Freguesia onde se torna agradável viver.

Inserida num vasto e multifacetado universo, que combina as mais típicas heranças do passado com uma modernidade cada vez mais vincada. Vera-Cruz afirma-se a cada dia que passa. Cresce, desenvolve-se e evolui, sempre com atenção redobrada na qualidade de vida de todos os que a habitam, e nas condições de trabalho de muitos que contribuem para que a sua prosperidade, tornando-se ao mesmo tempo, chamativa para aqueles que a visitam.

Sem utópicas pretensões de mostrar tudo o que aqui existe ou de descrever o que apenas os nossos olhos poderão comprovar, a intenção deste trabalho, substanciado por este Guia, é tão-somente a de servir como mais um contributo de divulgação da nossa terra. Este trabalho, levado a cabo pelo Departamento Especial de Publicações do Semanário "O Regional" de S. João da Madeira, com a colaboração da Junta de Freguesia, só foi possível com a adesão de alguns agentes empresariais, ligados aos mais variados ramos de actividade.

Esperamos que, com o envolvimento cada vez mais representativo dos agentes económicos, culturais, desportivos, autárquicos e com a dinâmica da Junta de Freguesia, a Vera-Cruz possa continuar a reflectir a imagem de qualidade de vida de uma Freguesia tão importante para o Concelho de Aveiro.

A Junta de Freguesia da Vera-Cruz  
O Presidente

(João Alberto Simões Barbosa)



## LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA



Pertencendo ao distrito e ao concelho de Aveiro, estendendo-se por uma área geográfica de 3.800 há, a freguesia da Vera Cruz encontra-se inserida na própria cidade, ocupando a zona mais típica da Beira Mar, acompanhando a urbe mais para Este, e entendendo-se também para Norte, por áreas constituídas essencialmente por salinas. Encontra-se delimitada pelas suas congéneres da Glória (a Sul), Santa Joana (Sudeste), Esgueira, Cacia (a Este), estabelecendo fronteira com o concelho da Murtosa (freguesia da Torreira), a Norte, com o concelho de Ílhavo (freguesia da Gafanha da Nazaré), a Sudoeste, com freguesia de S. Jacinto, do concelho de Aveiro, a Oeste.

Dotada de excelentes ligações rodoviárias, sendo atravessada pelo IP5, rodeada pela EN 109 e encontrando-se próxima da A1, conta ainda com a utilíssima ligação ferroviária para assegurar uma boa e célere comunicação com o resto do território nacional.

As primeiras referências documentais a Aveiro parecem remontar ao ano de 959, quando, no seu testamento, a condessa Mumadona Dias afirma doar ao convento de Guimarães as "terras in Alvario et Salinas". Contudo se nos quisermos alongar um pouco na sua origem etimológica, e ao mesmo tempo no campo hipotético, talvez encontremos uma relação directa entre o nome de Aveiro e a grande abundância e variedade avícola que sempre caracterizou a região da Ria, ou mais concretamente, como também se afirma, com a existência de certo indivíduo nestas paragens, que se dedicava à caça e venda de aves, e terá ganho o apiteto de "Aveiro".

Elevada à categoria de vila desde muito cedo (a partir do século XIII), a povoação aveirense foi-se formando em torno da sua igreja principal, consagrada a S. Miguel, que ficava situada na actual localização da Praça da Republica, até ser demolida, em 1835. A sua importância crescente não passou despercebida aos governantes de outrora, e o infante D. Pedro, donatário de Aveiro e folho de D. João I, com a preocupação de a resguardar das piratarías da época mandou mesmo erguer muralhas à volta de toda a área. Muralhas estas demolidas mais tarde, no século XIX, e reutilizadas em parte nos molhes da barra nova.

Com o passar dos anos, Aveiro continuou a coleccionar distinções e a afirmar-se cada vez mais no panorama nacional. Em 1434, é-lhe concedido, por D. Duarte, o privilégio de realizar uma feira franca anual, que resistiu até aos nossos dias, agora sob a designação de **Feira de Março**. Pouco depois em 1472 a entrada da filha do Rei, a infanta D. Joana, no Convento de Jesus (onde viria a falecer em 1490) tem honras de autentica efeméride nacional, levando mesmo à posterior criação de um feriado municipal, e contribuindo ainda mais para a divulgação da terra. Em 1515, ganha o primeiro foral, manuelino.

O crescimento aveirense era tal que obrigou a mudanças administrativas, no século XVI. Em 1572, o recenseamento pelo então Bispo de Aveiro, D. Frei João Soares, nas freguesias da sua Diocese, leva-o da excessiva aglomeração



## ESPECIALIDADES DA CASA:

**Caldeirada de Enguias - Bacalhau com Natas - Arroz de Marisco - Peixe Fresco Grelhado - Polvo à Lagareiro - Churrascão do Mar e da Quinta**

**Largo da Praça do Peixe, 20-21  
3800-243 Aveiro  
Telef. 234 429 473**



## HISTÓRICO

existente na Vila – 11.385 pessoas – e á consequente decisão, com a devida autorização do Rei D. Sebastião, de desmembrar a até aí única paróquia em quatro novas, acabadas de criar.

Assim, á freguesia de S. Miguel passaria a pertencer a maior parte da Vila muralhada e ainda o Bairro de Alboi, a Ocidente: á freguesia de Espírito Santo o restante território muralhado (integrando os Conventos de São Domingos, de Jesus e de Santo António) e uma extensão para Sul, que abarcava Cimo de Vila, Vilar, S. Bernardo, Santiago e uma parte da Presa e da Quinta do Gato; á freguesia de Vera Cruz o resto destas zonas de Presa e da Quinta do Gato, pertencendo-lhe toda a zona mais a nascente, incluindo os Conventos do Carmo e de Sá; e a freguesia da Nossa Senhora da Apresentação (também denominada da São Gonçalo) e território compreendido entra a Cale da Vila e o Canal de Ovar.

S. Jacinto pertencia, por esta altura, á jurisdição de Ovar. Entre finais do século XVI e meados do século XVII, começa então a manifestar-se o fenómeno contrário àquele que impulsionara Aveiro para o seu desenvolvimento. A Ria de Aveiro, responsável por boa parte da riqueza que ali se instalou e multiplicou, ameaça provocar o efeito inverso, que devido á acumulação com o mar, levando o progressivo deslocamento da barra, primeiro para a área da Vagueira e depois para a de Mira resultando mesmo no assoreamento total, que provoca a estagnação das águas e a consequente fuga da população, que vai originar diversos nichos piscatórios ao longo da costa portuguesa. Esta Situação, no mínimo incómoda para o futuro da região, só é solucionada no início do século XIX, em 1808, com a abertura do canal que permitiu o escoamento das águas em direcção ao mar.

No que diz respeito à organização administrativa da cidade, inalterada ao longos dos anos, seccionada que se encontrava nas tais quatro freguesias, e só em 1835 viria a modificar-se, por ocasião da própria divisão administrativa do país em províncias, distritos e concelhos. Surge então o distrito de Aveiro, e dentro da cidade a redução de quatro para duas freguesias. Tornando-se o canal principal da Ria como ponto de referência, estabelece-se a Norte desta freguesia da Vera Cruz e a Sul a de Nossa Senhora da Glória. Esta última surge da fusão das antigas S. Miguel e Espírito Santo, enquanto que Vera Cruz aglutina a entretanto extinta Nossa Senhora da Apresentação. Aliás, Vera Cruz começou por manter a sua Igreja Matriz original (no actual Largo Capitão Maia Magalhães), mas depois adoptou a Igreja Nossa Senhora da Apresentação, primeiro a título provisório, enquanto decorriam obras na outra, que não chegaram a ser concluídas, passando então a título definitivo.



## RESTAURAÇÃO



# Moisés dos Leitões®

Tradição com Qualidade...

### Especialidades

- Leitão à Bairrada -
- Frango de Churrasco -
- Comidas Regionais -
- Sala para refeições -



Ovar

----- ESTRADA NACIONAL 109 -----

Esgueira

### VENDA PARA FORA Entregas ao domicílio

Preços especiais para profissionais

- Restaurantes, Hotéis, Quintas de Eventos, Caterings

Rua Padre António Maria Pinho, nº 127

3860-130 AVANCA - ESTARREJA

tel's.: 234 884 710 234 884 125

Telef. 966 225 190

fax: 234 880 527

[www.moisesdosleitoes.com](http://www.moisesdosleitoes.com)

[geral@moisesdosleitoes.com](mailto:geral@moisesdosleitoes.com)



Alguns anos mais tarde, em 1858, a freguesia recebe a "dádiva" de São Jacinto, vinda da freguesia de S. Cristóvão de Ovar, mas não por muito tempo, já que menos de um século depois, em 1953, São Jacinto atinge a autonomia enquanto freguesia, isto devido a dois factores essenciais: o geográfico, já que se tornava muito pouco prático ter a interposição da Ria pelo meio; e o económico, pois o desenvolvimento de S. Jacinto era já uma realidade cada vez mais visível, nomeadamente com a instalação da base aérea e dos estaleiros para a construção naval. Aveiro criou e imortalizou várias figuras singulares da história portuguesa, como o Marnoto (profissão nascida das salinas) e Tricana (camponesa local que envergava um traje único e especial) e, desde sempre, primou pela originalidade e pela distinção. Quanto á freguesia da Vera Cruz, e à sua situação actual, ela continua a desenvolver-se a olhos vistos. Geograficamente falando, a área citadina tradicionalmente ocupada, junto á Ria e ao epicentro histórico aveirense, mostra-se já pequena para o seu crescimento, e a expansão encontra-se actualmente direccionada especialmente para a zona da Força Vouga, para onde foram inclusivamente transferidos alguns serviços de utilidade pública, como os serviços Municipalizados e as Conservatórias do Registo Civil e do Registo Predial. A zona pantanosa tem sido alva de um aproveitamento salutar, encontrando-se já várias zonas verdes, com esculturas de barro a enfeitar. A nível económico e empresarial, o progresso não é menos evidente. Com um comércio em plena efervescência, acompanhado por uma cada vez maior e mais completa gama de serviços, vocacionados para os mais diversos campos, e, claro, pela sempre historicamente presente gastronomia local, muito apreciada e procurada, quer no que toca aos pratos principais (principalmente de peixe), quer no que diz respeito à doçaria local. Vera Cruz continua a fazer singrar o bom-nome aveirense, aquém e além fronteiras.

A freguesia da Vera Cruz encontra-se em pleno centro de Aveiro, um autêntico universo multifacetado de cores e formas.

Sejam as paisagens naturais, que aqui se exprimem de maneira particularmente, sejam os vários monumentos espalhados um pouco por toda a parte, testemunhos da rica história local, sejam muitas outras realizações mais contemporâneas, o conjunto é vasto e irresistivelmente interessante.

Traços de uma modernidade inquestionável marcam já uma cidade e uma freguesia que se afirma a cada dia que passa como um dos mais importantes centros urbanos do país. Vale a pena atentar, por exemplo, no Centro de Congressos, sinal evidente desta modernização e expansão que Vera Cruz tem conhecido. Ou então nos renovados Mercado José Estêvão, mais conhecido como Mercado do Peixe inquestionavelmente um dos grandes símbolos aveirenses e das suas gentes, e Mercado Manuel Firmino, ambos alvos de processos de requalificação para os dotar de melhores condições de funcionamento.

Uma modernidade contrastante com o aspecto geral da freguesia, principalmente na sua zona mais histórica e junto á Ria, com os seus típicos e únicos Bairros da Beira-Mar, autênticos ex-líbris aveirenses, apresentando as suas casas esguias e altas, normalmente viradas para os diversos canais, cortadas por estreitas e sinuosas ruas ou travessas que compõem um quadro única e apenas possível de observar aqui.

*O apoio que precisa da infância  
à terceira idade*



**CTRD**

**CENTRO TERAPÊUTICO  
DE REABILITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

*de Aline Braga*

**Equipa multi-disciplinar - Avaliação e tratamento  
Todas as idades**

*Marque já o seu rastreio gratuito*

*Terapia da Fala - Psicologia - Psicomotricidade  
Nutrição - Reabilitação Auditiva - Gerontologia  
Psicopedagogia - Terapia Ocupacional  
Fisioterapia - Acupuntura - Acupuntura a Laser  
Auriculoterapia, RPG, Shiatsu*

**MARQUE JÁ O SEU RASTREIO GRATUITO**

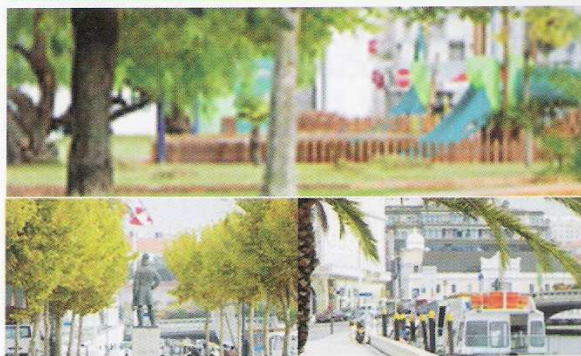
**Tel.: 234 351 057 - Tlm: 961 847 878**

**Av. Dr. Lourenço Peixinho, 173-3º - AVEIRO**

**e-mail: geral.ctrd@gmail.com - www.ctrd.pt**



PROFISSIONAIS EXPERIENTES, PERTO DE SI



**GIN  
TÓNICO**

**Rua 1º Visconde da Granja, 12**

**3800 - Aveiro**

**Tel/Fax: 234 382 000**



Espalhadas um pouco por toda a freguesia, encontramos também diversas manifestações de culto, algumas mais representativas do que outras, mas todas com a sua importância e cada uma com a sua devoção própria.

Começando pela maior de todas em qualquer freguesia, a Igreja Matriz da Vera Cruz á a Igreja Nossa Senhora da Apresentação, que foi adoptada da extinta freguesia com o mesmo nome, que existia neste local antes da divisão administrativa de 1835. A maior mas talvez não a mais significativa, já que o simbolismo da Capela de São Gonçalinho é muito vincado e encontra-se enraizado na população local, que muito preza as festividades em torno deste santo, um frade quase feudal, que decidiu largar tudo em detrimento da vida cristã. A edificação teve origem, segundo consta, numa promessa feita por uns pescadores que andavam à deriva no mar, em noite de temporal, avistando uma luz ao longe, prometendo erguer uma capela se conseguissem chegar vivos a terra.

Muito significado tem igualmente a pequena e circular Capela de São Bartolomeu, tal como a anterior localizada em pleno Bairro da Beira-Mar, e virada em direcção ao Canal de São Roque, cumprindo a tradição dos templos se encontrarem virados para o mar ou para outro curso de água, como forma de agradecimento pelo sustento daí proveniente.

Integrava a primitiva Casa da Granja e seria invocada inicialmente a Nossa Senhora da Boa Viagem, tendo mudado de orago por causa de um dos seus primeiros proprietários Bartolomeu António Ferraz.

A Capela de Nossa Senhora das Febres, a Capela de Nossa Senhora da Alegria, a Capela das Barrocas, entre outras, ilustram bem a numerosa representação monumental da freguesia, bem como a grandeza da(s) crença(s) dos seus locais, isto para além do Convento do Carmo, também ele em pleno destaque no seio do variado conjunto religioso da freguesia.

Convém não esquecer também algumas curiosas realizações locais, como a Ponte de Carcavelos, os Tanques de Nossa Senhora das Febres e a própria Estação de Caminhos-de-ferro, uma autêntica jóia de azulejaria aveirense e nacional. E, claro, convém não esquecer fundamentalmente o pormenor, que em Aveiro e na freguesia da Vera Cruz em particular, é rico, variado e fascinante, encontrando-se apenas à espera de ser descoberto por um olhar mais atento e interessado.

## **Principais Colectividades**

Sport Club Beira-mar, Club de Galitos, Sport Club de Aveiro.

## **Feiras:**

Feira de Março (25 Março a 25 Abril)  
Feira dos Vinte e Oito /28 de cada mês)  
Feira de Artesanato  
Agrovouga

**Área Geográfica** – 3.800 ha

## **Festas e Romarias:**

São Gonçalinho (10 Janeiro), Mártir São Sebastião (Janeiro), Nossa Senhora da Alegria (15 Agosto), São Bartolomeu (24 Agosto), Nossa Senhora das Febres (8 Setembro), Santo António do Mudo (3 Outubro)



**Bionatura**  
Instituto de Cultura Física e Higiene Natural

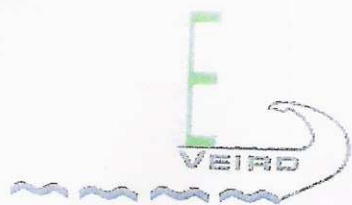
- Produtos de Cosmética
- Suplementos Alimentares
- Suplementos Dietéticos
- Suplementos Fitoterápicos
- Chás Medicinais

[www.bionaturaboridiete.com](http://www.bionaturaboridiete.com)

Avenida Força Aérea, loja 62  
Vera Cruz | 3800 Aveiro  
Tel.: 234 193 969 | Tlm.: 963 832 135

**ANEXO 2 – PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
DE AVEIRO**

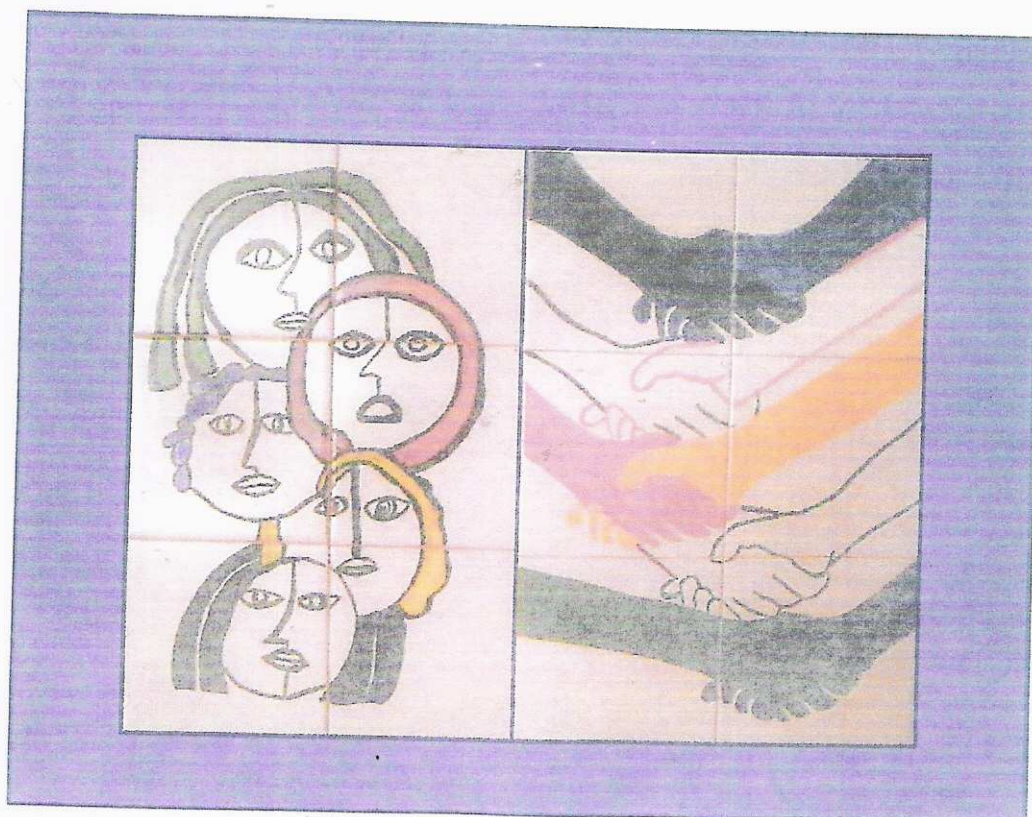




Agrupamento  
de Escolas de Aveiro

# Projecto Educativo

**2005/2006 - 2007/2008**  
**2008 - 2009**



## INDICE

<b>O PERFIL</b>	<b>2</b>
1. QUEM SOMOS	2
2. ONDE ESTAMOS INSTALADOS	4
3. COMO NOS SENTIMOS	4
4. COM QUEM CONTAMOS	5
<b>AS AMBICÕES</b>	<b>6</b>
1. CONVICÇÕES	6
2. CAMINHOS DE REALIZAÇÃO	7
<b>A REFLEXÃO</b>	<b>9</b>
1. AVALIAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO	9
<b>A EXECUÇÃO</b>	<b>9</b>
1. OPERACIONALIZAÇÃO	9
2. DIVULGAÇÃO	9



## O perfil

## 1. Quem somos

Somos um conjunto de estabelecimentos de educação localizados no centro da cidade de Aveiro nas freguesias de Vera Cruz e Glória, reunido com os estabelecimentos da freguesia de S. Jacinto, situada além da Ria de Aveiro.



Embora muito próximos geograficamente, os estabelecimentos diferenciam-se tanto quanto à sua estrutura física como, e essencialmente, quanto ao perfil sócio-económico dos alunos que os frequentam. As dificuldades sociais das famílias influenciam directamente o sucesso dos nossos alunos pelo que merecem um destaque e uma atenção redobrada nas nossas preocupações educativas.

POPULAÇÃO ESCOLAR (Setembro 2005) é preciso actualizar												
Estabelecimentos	Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Totais	NEE
J. Inf. de Aveiro	44										44	0
J. Inf. de Santiago	40										40	4
J. de Inf. de S. Jacinto	14										14	0
J. de Inf. da Vera Cruz	45										45	2
Esc. 1º CEB da Glória		72	92	72	69						305	8
Esc. 1º CEB Barrocas		64	42	46	66						218	9
Esc. 1º CEB Vera Cruz		69	95	89	70						323	10
Esc. 1º CEB Hospital		3	3	3	3						12	-
Esc. 1º CEB Santiago		50	29	20	36						135	19
Esc. 1º CEB S. Jacinto		9	14	15	11						49	12
EB 2,3 João Afonso						170	180	88	60	60	558	59
<b>Totais</b>	<b>143</b>	<b>267</b>	<b>275</b>	<b>245</b>	<b>255</b>	<b>170</b>	<b>180</b>	<b>88</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>1743</b>	<b>123</b>
	143	1042				350		208				
Pré-escolar		1.º ciclo				2.º ciclo		3.º ciclo				



A nossa população discente é numerosa e verifica-se um elevado número de alunos por turma essencialmente ao nível do 1º ciclo. A heterogeneidade das turmas acrescida dos muitos casos de crianças que apresentam necessidades educativas especiais é um factor de complexidade a que diariamente este agrupamento de escolas se obriga a dar a resposta mais adequada possível, para continuar a apostar no mais elevado grau de exigência.

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NOS JARDINS DE INFÂNCIA (Setembro 2005) é de actualizar				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
Glória	2			2
Vera Cruz	2	0,5*		2,5
Santiago	2	0,5*		2,5
S. Jacinto	1			1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Observações: \* docente a exercer funções a meio tempo

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NO 1.º CICLO (Setembro 2005) é de actualizar				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
Barrocas	10	0,5* + 0,5* + 2(a)	1 + 1/3**	14 + 1/3
Glória	14	1 + 0,5*	2	17,5
Vera Cruz	14	1 + 0,5* + 0,5*	1/3**	16 + 1/3
Santiago	7	3	1 + 1/3**	11 + 1/3
S. Jacinto	3	1	-	4
Hospital	1	-	-	1
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>10,5</b>	<b>5</b>	<b>64,5</b>

Observações: \* docente a exercer funções a meio tempo / \*\* docente a exercer funções em 3 escolas do agrupamento  
2 docentes a tempo inteiro no acompanhamento das crianças que frequentam a sala de multideficiência desta escola.

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NOS 2.º E 3.º CICLOS (Setembro 2005) é de actualizar				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
João Afonso de Aveiro	96	4	1	101
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>101</b>

O corpo docente nos estabelecimentos de educação deste agrupamento de escolas é maioritariamente estável, uma vez que mais de 60 % dos docentes são dos quadros de escola. Este facto permite uma estabilidade que favorece o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Contudo, entendemos que os recursos humanos são ainda reduzidos face aos desafios que se nos colocam, nomeadamente no que concerne ao acompanhamento mais adequado de todos os alunos com vista à exigência crescente do nível de educação e aprendizagem que desejaríamos alcançar.

PESSOAL NÃO DOCENTE (Setembro 2005) é de actualizar						
Estabelecimentos	Efectivos		Contratados		Tarefeiras	
	ME	CMA	ME	CMA	ME	CMA
J. Inf. de Aveiro	1	1			1	
J. Inf. de Santiago				2		
J. de Inf. de S. Jacinto	1					
J. de Inf. da Vera Cruz		2			1*	
Esc. 1º CEB da Glória	2	1	2		1	
Esc. 1º CEB Barrocas	3			1	1*	
Esc. 1º CEB Vera Cruz	4		1	1	1*	
Esc. 1º CEB Hospital						
Esc. 1º CEB Santiago	3					
Esc. 1º CEB S. Jacinto	1					
EB 2.3 João Afonso	26		17			
<b>Totais</b>	<b>41</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	

Observações: \* pessoal a prestar apoio a crianças com necessidades educativas especiais



Ao nível do pessoal não docente confrontamo-nos com alguma falta de estabilidade profissional dos funcionários, essencialmente nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo, o que pode, em algumas circunstâncias, afectar a motivação para as exigências crescentes a que são chamados diariamente.

## 2. Onde estamos instalados

INSTALAÇÕES (Setembro 2005)										
Estabelecimentos	Turmas	Espaços funcionais								
		Salas de aula	Biblioteca	Ginásio	Refeitório	Secret.	Laborat.	Sala de Profs	Gabinets	Outros
J. Inf. de Aveiro	2	2								
J. Inf. de Santiago	2	2								1
J. de Inf. de S. Jacinto	1	1			1					1
J. de Inf. da Vera Cruz	2	2								
Esc. 1º CEB da Glória	14	14	1	1	1				2	
Esc. 1º CEB Barrocas	10	10	1*	1	1		1	1	2	2**
Esc. 1º CEB Vera Cruz	14	11	1*	1			1		1	
Esc. 1º CEB Hospital	1	1								
Esc. 1º CEB Santiago	7	5	1*	1	1		1		1	
Esc. 1º CEB S. Jacinto	3	3							1	1
EB 2,3 João Afonso	27	28	1*	1	1	1	CN FS Ms	1	3	4
<b>Totais</b>	<b>83</b>	<b>79</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>9</b>

Observações: \* biblioteca da rede nacional de bibliotecas / \*\* Inclui uma sala de acompanhamento a crianças com multidificiência

As instalações dos nossos estabelecimentos apresentam, na sua maioria, um grande desgaste devido aos muitos anos de existência. Os estabelecimentos com edifícios mais recentes oferecem maior conforto mas, mesmo assim, evidenciam já alguma falta de espaços funcionais que respondam devidamente a todas as exigências de uma escola em permanente actualização. Apresentam-se como principais constrangimentos a falta de salas de aula que permitam o regime normal em todos os estabelecimentos, a falta de conforto, a inexistência de espaços multifuncionais, as deficientes condições de segurança, e ainda a ausência de espaços verdes de lazer.

## 3. Como nos sentimos

Ao auscultarmos a comunidade escolar foi possível perceber o sentir de cada um relativamente à Escola que é de todos. Serão, por certo, de ordem muito diversa os motivos que levam ao grau de satisfação de cada membro da comunidade escolar. Contudo, é possível identificar várias dimensões, aspectos da vida escolar, que se realçam nas análises feitas.

O quadro apresentado foi construído com base nos inquéritos passados à comunidade escolar do agrupamento (alunos, professores, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação). As referências feitas aos aspectos satisfatórios ou não satisfatórios apresentam-se aqui na sua globalidade, não significando que os mesmos se verifiquem em todos os estabelecimentos nem com o mesmo grau de frequência.



Como nos sentimos (Setembro 2005)	
O que nos satisfaz	O que não nos satisfaz
Qualidade das aprendizagens	
⇒ Boa qualidade das aprendizagens ⇒ Bons resultados académicos ⇒ Bom ambiente de socialização	⇒ Elevado número de alunos por turma ⇒ Reduzido número de professores de apoio ⇒ Alguma falta de continuidade dos docentes ⇒ Heterogeneidade das turmas nos ritmos e níveis de aprendizagem e aproveitamento ⇒ Crescente dificuldade na falta de cumprimento de regras por parte dos alunos ⇒ Reduzida oferta de actividades extra-curriculares ⇒ Escassez de actividades formativas complementares ⇒ Reduzida articulação inter-ciclos
Relações Inter-Pessoais	
⇒ Relação cordial entre todos os elementos da comunidade escolar ⇒ Bom relacionamento com os pais e encarregados de educação ⇒ Relacionamento muito aberto com todos os alunos ⇒ Sentimento de apoio do conselho executivo	⇒ Reduzido envolvimento das auxiliares de acção educativa nas actividades ⇒ Alguma falta de reconhecimento de autoridade por parte dos alunos ⇒ Falta de coerência ao nível da actuação dos adultos relativamente ao comportamento dos alunos ⇒ Algum distanciamento por parte do conselho executivo ⇒ Ausência de alguns encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos ⇒ Reduzida participação dos pais na escola ⇒ Falta de comunicação com a totalidade dos professores de cada turma
Motivação / Inovação	
⇒ Profissionais com gosto e brio profissional ⇒ Disponibilidade para inovar ⇒ Permanente actualização profissional dos docentes ⇒ Alunos que reclamam uma constante procura de novas formas de abordagem das matérias	⇒ Alguma falta de exigência e rigor ⇒ Dificuldades em partilhar experiências ⇒ Demasiada centralidade do processo ensino-aprendizagem na transmissão de conteúdos ⇒ Falta de projectos comuns ⇒ Reduzido espírito de interajuda ⇒ Demasiado individualismo ⇒ Insuficiência de práticas reflexivas de trabalho ⇒ Falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido ⇒ Exigências burocráticas limitadoras da acção dos professores ⇒ Horários inadequados ⇒ Frágil cultura de escola
Conforto e funcionalidade dos espaços físicos	
⇒ Escolas com espaços amplos ⇒ Razoável apetrechamento ao nível de equipamento escolar	⇒ Falta de condições físicas em algumas escolas ⇒ Falta de qualidade estética dos espaços em alguns estabelecimentos ⇒ Insuficiência de salas de aula em alguns estabelecimentos ⇒ Falta de espaços multifuncionais ⇒ Inadequação dos espaços disponibilizados para o serviço de refeições ⇒ Insuficiência de requisitos de segurança em alguns estabelecimentos

#### 4. Com quem contamos

##### As famílias

Pais e encarregados de educação (Setembro 2005) é de actualizar		
Níveis escolares	Total de alunos	Pais disponíveis
Pré-escolar	143	29
1.º Ciclo do Ensino Básico	1042	255
2.º Ciclo do Ensino Básico	350	154
3.º Ciclo do Ensino Básico	208	39
<b>Totais</b>	<b>1743</b>	<b>477</b>

Auscultados os encarregados de educação, verificámos que existe um número elevado de pais e mães que mostram a sua disponibilidade em colaborar com as escolas dos seus educandos, em diversas vertentes: relato de experiências pessoais e profissionais, dinamização de actividades de sala de aula,

acompanhamento de saídas ao exterior e visitas de estudo e valorização dos espaços físicos da escola. Contamos ainda com o empenhamento das associações de pais e encarregados de educação de todos os estabelecimentos.

## ***A comunidade***

São algumas as instituições com quem temos o privilégio de trabalhar em parcerias mais ou menos formais e regulares: Câmara Municipal de Aveiro, Universidade de Aveiro, Associação Portuguesa de Educação Ambiental, Juntas de Freguesia, Alvarium, Institutos particulares de ensino de línguas estrangeiras, Banda Amizade, Museu Municipal de Aveiro, CERCÍ Aveiro, APPACDM Aveiro, Instituto da Juventude, Florinhas do Vouga, Centro de Emprego e Formação Profissional, Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, Polícia de Segurança Pública, Centro de Formação José Pereira Tavares, Centro de Saúde de Aveiro, Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, ...

## **As ambições**

### **1. Convicções**

- A Escola deve centrar-se nos alunos, propiciando um ambiente adequado ao seu desenvolvimento pessoal e social e à realização de aprendizagens de qualidade, incorporando princípios de equidade, de diferenciação e de excelência.
- A intervenção dos docentes deve pautar-se pela competência e exigência no processo ensino – aprendizagem, pela adopção de modelos responsáveis e coerentes de autoridade, pela criação de situações educativas que propiciem o prazer de aprender, através de um trabalho participado e da convivência interpessoal.

O desenvolvimento da qualidade educativa da Escola exige profissionais reflexivos, empenhados em melhorar as suas práticas de forma cooperativa.

- A valorização do papel dos auxiliares da acção educativa, a competência e exigência que devem revelar no desempenho das suas funções são fundamentais para a melhoria da qualidade do ambiente educativo e educação para a cidadania dos nossos alunos.
- A relação Escola – Família – Comunidade é fonte de vitalidade da Escola devendo a cooperação ser considerada uma mais – valia no desenvolvimento da qualidade educativa.



## 2. Caminhos de Realização

- Envolver os alunos na consecução deste Projecto Educativo através da sua participação na definição das estratégias e na concretização dos caminhos de realização aqui definidos.
- Promover a interculturalidade através dos projectos curriculares de escola e/ou turma.
- Reforçar as dimensões pluriculturais, multi – étnicas e europeia da educação através da integração em projectos de intercâmbio e gemação com outras comunidades.
- Adoptar medidas específicas de diversificação curricular para alunos que, dentro e fora da escolaridade obrigatória, revelem problemas de integração e/ou insucesso escolar repetido, risco de exclusão e necessidades educativas especiais.
- Organizar projectos que promovam actividades motivadoras em horário extra – curricular em função dos interesses dos alunos e das disponibilidades da Escola.
- Implementar serviços de Psicologia e Serviço Social que apoiem professores, alunos e respectivas famílias em todo o processo educativo.
- Implementar serviços especializados de avaliação, informação e orientação que, em interacção com os alunos, promovam uma efectiva orientação e encaminhamento para a vida activa e/ou prosseguimento de estudos.
- Promover partilhadamente uma consciência ambiental, individual e colectiva, para o desenvolvimento sustentável do meio e da sociedade.
- Desenvolver práticas de segurança na Escola através da elaboração e realização de planos de emergência e de evacuação e através do reforço da vigilância no quotidiano.
- Realizar acções de sensibilização que envolvam os vários actores da Escola que potenciem o desenvolvimento do sentido de pertença e a responsabilidade face à propriedade comunitária.
- Incentivar a constituição de equipas pedagógicas, a prática reflexiva, a formação entre pares e a inovação pedagógica prevendo tempos e espaços que permitam tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados neste projecto.

- Promover iniciativas de formação, para encarregados de educação, professores, alunos e auxiliares da acção educativa, de apoio à operacionalização do Projecto Educativo.
- Utilizar os espaços de uma forma inovadora e interactiva para a implementação diversificada da prática educativa.
- Incrementar as redes colaborativas entre os vários estabelecimentos de educação que integram o agrupamento através de projectos inter – escolas e inter – ciclos, trabalho de articulação curricular, reflexão conjunta e tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados neste projecto.
- Valorizar a identidade e a singularidade de cada estabelecimento dando espaço às dinâmicas próprias de cada escola.
- Valorizar trabalhos inovadores de iniciativa individual ou colectiva e divulgá-los.
- Envolver os auxiliares da acção educativa na consecução deste Projecto Educativo através da sua participação na definição das estratégias e na concretização dos caminhos de realização aqui definidos.
- Prever momentos adequados à divulgação e valorização do papel dos auxiliares da acção educativa na manutenção da qualidade do ambiente educativo da Escola.
- Promover a imagem externa da Escola através da divulgação das boas práticas educativas junto da comunidade.
- Revalorizar o espaço físico da escola, nas vertentes estética e funcional, através do levantamento das situações críticas e da mobilização dos recursos da comunidade escolar.
- Actualizar anualmente o levantamento dos saberes e experiências dos encarregados de educação e da sua disponibilidade para os partilhar.
- Fazer anualmente o levantamento das pessoas e instituições da comunidade com potencialidades para colaborar na Escola.
- Integrar os recursos e saberes disponibilizados pelos encarregados de educação e pela comunidade na dinâmica dos Projectos Curriculares da Escola e/ou Turma e nos Planos de Actividades da Escola.



A reflexão

## 1. Avaliação do Projecto Educativo

### *Objecto de avaliação*

Serão considerados como objecto de avaliação: a participação, a implicação e a satisfação de todos os intervenientes (pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação); A articulação e a utilização dos recursos com vista a alcançar os caminhos de realização propostos.

### *Responsáveis*

A coordenação do processo de avaliação deste projecto será feita por uma equipa de auto-avaliação do Agrupamento.

### *Momentos e instrumentos de avaliação*

A avaliação será contínua. No entanto, haverá momentos privilegiados de reflexão e registo no final de cada ano lectivo. A avaliação do projecto, com vista à sua reformulação ou reajuste, será realizada em moldes a definir pela equipa de auto-avaliação.

A execução

## 1. Operacionalização

Instrumentos de operacionalização do projecto educativo:

- regulamento interno;
- plano anual de actividades do agrupamento;
- projecto curricular de escola;
- plano anual de actividades de cada estabelecimento;
- plano curricular de cada ano de escolaridade;
- projectos de escola;
- projectos curriculares de turma.

## 2. Divulgação

A divulgação do projecto constituir-se-á nas seguintes etapas:

- sensibilização dos principais implicados através de reuniões de trabalho;
- apresentação do projecto às diversas entidades envolvidas;
- fórum de práticas que testemunhem intervenções bem sucedidas no âmbito do projecto educativo, nas suas diferentes dimensões.

## ADENDA

Estando a terminar o prazo de execução do presente Projecto Educativo, tornou-se necessário proceder à sua avaliação de forma a construir um novo Projecto, sendo que este apenas se destinaria ao ano lectivo de 2008-2009, ano que antecede a entrada em vigor do novo modelo de gestão.

O Conselho Pedagógico elaborou os instrumentos/questionários de avaliação deste documento. Recolhidos os questionários, um Grupo de Trabalho realizou o respectivo tratamento de dados e apresentou uma proposta de reformulação do Projecto Educativo 2005-2008.

Em Setembro de 2008, todas as estruturas educativas analisaram e discutiram a proposta apresentada e, em sede de Conselho Pedagógico, procedeu-se à respectiva análise e ponderação de todas as propostas apresentadas.

O Conselho Pedagógico, reunido em Plenário no dia 17 de Setembro de 2008 aprovou, por unanimidade a presente Adenda que irá funcionar como Projecto Educativo para o ano lectivo de 2008-2009.

17 de Setembro de 2008

*O Presidente do Conselho Pedagógico*

.....  
(Carlos Alberto Ventura Magalhães)

## Caminhos de Realização para 2008-2009

Entende-se como prioritário, a dinamização de projectos e de actividades que procurem responder aos seguintes caminhos de realização:

- **Revalorizar o espaço físico da escola, nas vertentes estética e funcional, através do levantamento das situações críticas e da mobilização dos recursos da comunidade escolar.**
- **Incrementar as redes colaborativas entre os vários estabelecimentos de educação que integram o agrupamento através de projectos inter – escolas e inter – ciclos, trabalho de articulação curricular, reflexão conjunta e tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados neste projecto.**
- **Promover partilhadamente uma consciência ambiental, individual e colectiva, para o desenvolvimento sustentável do meio e da sociedade.**
- **Integrar os recursos e saberes disponibilizados pelos encarregados de educação e pela comunidade na dinâmica dos Projectos Curriculares da Escola e/ou Turma e nos Planos de Actividades da Escola.**

Simultaneamente, entende-se que não devem ser descurada a dinamização de projectos e de actividades que procurem responder aos caminhos de realização já inscritos no Projecto Educativo 2005-2008, bem como aos agora aditados.

- Envolver os alunos na consecução deste Projecto Educativo através da sua participação na definição das estratégias e na concretização dos caminhos de realização aqui definidos.
- Promover a interculturalidade através dos projectos curriculares de escola e/ou turma.
- Reforçar as dimensões pluriculturais, multi – étnicas e europeia da educação através da integração em projectos de intercâmbio e gemação com outras comunidades.
- Adoptar medidas específicas de diversificação curricular para alunos que, dentro e fora da escolaridade obrigatória, revelem problemas de integração e/ou insucesso escolar repetido, risco de exclusão e necessidades educativas especiais.
- Organizar projectos que promovam actividades motivadoras em horário extra – curricular em função dos interesses dos alunos e das disponibilidades da Escola.



- Implementar serviços de Psicologia e Serviço Social que apoiem professores, alunos e respectivas famílias em todo o processo educativo.
- Implementar serviços especializados de avaliação, informação e orientação que, em interacção com os alunos, promovam uma efectiva orientação e encaminhamento para a vida activa e/ou prosseguimento de estudos.
- Desenvolver práticas de segurança na Escola através da elaboração e realização de planos de emergência e de evacuação e através do reforço da vigilância no quotidiano.
- Realizar acções de sensibilização que envolvam os vários actores da Escola que potenciem o desenvolvimento do sentido de pertença e a responsabilidade face à propriedade comunitária.
- Incentivar a constituição de equipas pedagógicas, a prática reflexiva, a formação entre pares e a inovação pedagógica prevendo tempos e espaços que permitam tomadas de decisão relativas à operacionalização dos princípios enunciados neste projecto.
- Promover iniciativas de formação, para encarregados de educação, professores, alunos e auxiliares da acção educativa, de apoio à operacionalização do Projecto Educativo.
- Utilizar os espaços de uma forma inovadora e interactiva para a implementação diversificada da prática educativa.
- Valorizar a identidade e a singularidade de cada estabelecimento dando espaço às dinâmicas próprias de cada escola.
- Valorizar trabalhos inovadores de iniciativa individual ou colectiva e divulgá-los.
- Envolver os auxiliares da acção educativa na consecução deste Projecto Educativo através da sua participação na definição das estratégias e na concretização dos caminhos de realização aqui definidos.
- Prever momentos adequados à divulgação e valorização do papel dos auxiliares da acção educativa na manutenção da qualidade do ambiente educativo da Escola.
- Promover a imagem externa da Escola através da divulgação das boas práticas educativas junto da comunidade.
- Actualizar anualmente o levantamento dos saberes e experiências dos encarregados de educação e da sua disponibilidade para os partilhar.



- Fazer anualmente o levantamento das pessoas e instituições da comunidade com potencialidades para colaborar na Escola.
- Promover uma consciência colectiva para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.
- Desenvolver/reforçar acções e práticas que levem à promoção da saúde e bem-estar de toda a comunidade escolar, no âmbito da Escola Promotora de Saúde.
- Promover/Valorizar a utilização das Bibliotecas Escolares como recurso privilegiado para o sucesso educativo.

### Objectivos Gerais

- ▶ Melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos;
- ▶ Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

### Objectivos individuais

**Os objectivos individuais devem ter por referência os seguintes itens:**

- a) Melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) Redução do abandono escolar;
- c) Prestação de apoio às aprendizagens dos alunos;
- d) Participação nas estruturas intermédias e nos órgãos de gestão da escola;
- e) Relação com a comunidade;
- f) Formação contínua adequada;
- g) Participação e dinamização de projectos e ou actividades constantes do Plano Anual de Actividades e do Projecto Curricular do Agrupamento;
- h) Participação e dinamização de outros projectos e actividades extracurriculares;
- i) Cumprimento do serviço lectivo e não lectivo;
- j) Participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.

## Indicadores de medida

1. Taxa de abandono escolar: até a um máximo de 2%;
2. Resultados escolares dos alunos:
  - 2.1 – 1º Ciclo: Taxa de transição global não inferior a 90%;
  - 2.2 – 2º Ciclo: Taxa de transição global não inferior a 85%;
  - 2.3 – 3º Ciclo: Taxa de transição global não inferior a 80%.

### 2.3.1 – Disciplinas do 2º Ciclo

Língua Portuguesa: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Inglês: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Matemática - Taxa de níveis positivos não inferior:

– 5º Ano: 85%;

– 6º Ano: 78%;

Ciências da Natureza: Taxa de níveis positivos não inferior a 85%;

História e Geografia de Portugal: Taxa de níveis positivos não inferior a 85%;

Educação Musical: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%;

Educação Física: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%;

Educação Visual e Tecnológica: Taxa de níveis positivos não inferior a 95%;

### 2.3.2 – Disciplinas do 3º Ciclo

Língua Portuguesa: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Língua Estrangeira:

Francês: Taxa de níveis positivos não inferior a 85%;

Inglês: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

História: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Geografia: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Ciências Naturais: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Matemática: Taxa de níveis positivos não inferior:

– 7º Ano: 79%;

– 8º Ano: 72%;

– 9º Ano: 60%;

Ciências Físico-Químicas: Taxa de níveis positivos não inferior:

– 7º Ano: 75%;

– 8º e 9º Anos: 80%;

Oficina de Artes: Taxa de níveis positivos não inferior a 95%;

Educação Tecnológica: Taxa de níveis positivos não inferior a 95%;

Educação Visual: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%;

Tecnologias da Inf. e Comunicação: Taxa de níveis positivos não inferior a 80%;

Educação Física: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%;

2.4 – Educação Moral e Religiosa Católica: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%;

2.5 – Áreas Curriculares Não Disciplinares: Taxa de níveis positivos não inferior a 90%.

**ANEXO 3 – PROJECTO CURRICULAR DA TURMA B DO 3.º ANO DE  
ESCOLARIDADE DO 1.º CEB DE VERA CRUZ**



## PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

Ano Lectivo 2008/2009

3.º Ano Turma: B

### Caracterização da turma

Esta turma que vem junta desde o 1.º ano, sofreu este ano lectivo uma quebra no seu número de alunos, devido à transferência de crianças para outras escolas, por motivo de mudança de residência e também pela saída de duas gémeas, para outra turma da mesma escola, a pedido da mãe e por problemas existentes com a Comissão de Protecção de Menores.

Sendo assim a composição da turma, neste momento, é de dezasseis alunos, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino.

É uma turma muito agradável, muito meiga, muito unida e onde dá prazer trabalhar.

O clima entre alunos e professora é excelente.

Há uma enorme relação de amizade e companheirismo, que se traduz numa cumplicidade, num querer fazer cada vez melhor e em saber cada vez mais.

Este sentimento de insatisfação com o que se tem, leva-os a aspirar sempre mais e mais, o que faz com que as expectativas sejam altas e sempre superadas, atingindo a turma um nível de aprendizagem muito satisfatório.

É uma turma muito diversificada, pois engloba várias nacionalidades para além da portuguesa, brasileira, luso-brasileira, romena e francesa. Neste momento quase todos os problemas inerentes a uma segunda língua foram superados.

A maioria das crianças apresenta um nível de maturidade de acordo com o seu nível etário, à excepção de dois alunos que entraram com cinco anos e que são muito infantis, necessitando de muito apoio por parte do professor, mas que com ajuda vão recuperando e progredindo.

A este grupo pertence uma aluna com Necessidades Educativas Especiais – Trissomia 21, abrangida pelo Decreto – Lei nº3 / 2008, com as seguintes medidas: Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação e Apoio Pedagógico Acrescido. É apoiada por uma professora de Ensino Especial.

É uma criança completamente integrada, mimada por todos e que no seu ritmo próprio, vai iniciando globalmente a leitura e escrita, em letra impressa maiúscula, assim como noções básicas de matemática, segundo o seu Plano Educativo Individual.

O meio sócio – económico desta turma é médio/alto. Os encarregados de educação preocupam-se bastante com a aprendizagem de seus educandos, mantendo uma estreita ligação com a escola / professora.

As expectativas em relação às aprendizagens são elevadas, porque a turma corresponde às exigências solicitadas, tentando dar sempre mais, face às exigências do professor.

Mesmo sendo bons em todas as áreas, nota-se uma superioridade da Matemática em relação à Língua Portuguesa.

É na produção de texto, que se nota mais dificuldade em alguns alunos, pelo que será um ponto a reforçar.

**ANEXO 4 – PROJECTO CURRICULAR DA TURMA C DO 3.º ANO DE  
ESCOLARIDADE DO 1.º CEB DE VERA CRUZ**

Ano Lectivo 2008/2009

Projecto curricular de turma

### CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é composta por 23 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino todos com 8 anos de idade à excepção da Mariana que já tem 9 anos. Relativamente a este ano lectivo saíram dois alunos por motivo de mudança de residência. O grupo turma, apresenta um desenvolvimento psicológico de acordo com o seu nível etário.

São crianças participativas, muito activas, bastante impulsivas, o que as leva a não saberem ouvir e a não respeitarem as regras estabelecidas pelos próprios.

Relacionam-se bem com o professor, mas nem sempre lhe obedecem. “O saber estar e saber ser” é uma tónica a não descurar neste projecto

A turma apresenta alguma heterogeneidade, pois alguns alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Esta realidade prende-se com factores diversos de que falaremos já de seguida.

Algumas crianças são oriundas de nacionalidades diferentes; indiana, chinesa e brasileira revelando alguma dificuldade em compreenderem algum do nosso vocabulário e expressões próprias da Língua Portuguesa, implicando algumas dificuldades na compreensão do que se pretende com a realização dos exercícios. São por isso crianças muito inibidas e reservadas demorando mais tempo na resolução dos trabalhos, sendo por consequência, menos autónomas. Neste momento a turma apresenta três alunos incluindo o que veio transferido da escola da glória no ano anterior, com algum desfasamento na área de L. P. ( oral e escrita) necessitando de uma pedagogia mais diferenciada pois, os casos especiais de leitura e regras principais ortográficas ainda não estão suficientemente consolidadas. Para além deste aspecto a turma apresenta problemas de ordem sócio-económico, sociocultural e emocional. Verificam-se um número elevado de crianças oriundas de famílias monoparentais e de baixo rendimento económico, factos estes que se manifestam no rendimento escolar e, no comportamento dentro da sala de aula, estes alunos revelam baixa auto-estima e pouca motivação e expectativas quanto ao seu sucesso escolar.

O nível de atenção/concentração é um obstáculo que o professor deverá estar vigilante. A turma apresenta alguns casos merecedores de especial atenção. Existe uma aluna a Ana, que no ano transacto por insistência da professora foi submetida a uma avaliação psicológica, em que para além do

encarregado de educação a professora participou nessa mesma avaliação. O relatório veio a confirmar uma Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção/concentração Tipo Combinado. De acordo com a avaliação efectuada, foi solicitado o encaminhamento da mesma para consulta de Pedopsiquiatria no Hospital Infante D. Pedro de Aveiro. Uma vez que o relatório data de dois de Junho de 2008, foi dado a conhecer o caso à professora de Ensino Especial da escola para que esta pudesse comunicar ao núcleo respectivo, com a finalidade de se delinearem directrizes de actuação para o próximo ano lectivo. A aluna continua este ano em lista de espera pela consulta de pedopsiquiatria. Foi solicitado apoio educativo para ajudar a Ana a ultrapassar alguns dos seus constrangimentos, tendo apoio 2h semanais pela professora Joaquina. É necessária a presença quase constante do adulto na supervisão dos trabalhos já que, o seu tempo de concentração e auto estima são baixos.

O aluno Tiago Alvim, vindo da escola da Glória e que veio a integrar este grupo no ano passado, revelou sempre um grande desfasamento na área da Língua Portuguesa, com incidência na leitura e escrita, tendo bom aproveitamento às restantes áreas. Por insistência do professor o aluno efectuou o rastreio para verificação de uma possível dislexia, o que se veio a comprovar. Neste momento aguardamos o relatório médico afim do aluno poder vir a usufruir de condições especiais de avaliação nesta área. O aluno continua a ser acompanhado por um psicólogo, porque ainda revela dificuldades em gerir conflitos. O seu comportamento tem vindo a melhorar mas o seu rendimento escolar poderia ser melhor se o seu comportamento escolar fosse melhor. É ainda um aluno muito imaturo, revelando pouca responsabilidade e persistência na execução dos trabalhos, confundindo frequentemente os momentos de trabalho com o de lazer

Relativamente à aluna Mariana Filipa Almeida Costa, transitou para o 3º ano, dado que, desenvolveu a maioria das competências previstas no seu Plano de Acompanhamento. Apesar de toda a sua evolução, a aluna continua a revelar algumas dificuldades que se prendem com os seus bloqueios emocionais, conforme relatório médico, bem como os relatórios que constam no processo da aluna efectuados pelos professores que a têm acompanhado ao longo da escolaridade. Por sugestão da Professora titular de turma e da professora de Ensino Especial da escola da Vera seria muito importante , no próximo ano lectivo que, além do já prestado apoio directo e individualizado por parte do professor possa vir a usufruir de apoio educativo do qual, já beneficiou no 1º período na escola de onde veio, como reforço da matéria uma vez que a aluna está inserida numa turma de 23 alunos também com algumas fragilidades e dificuldades. Este apoio será também essencial para reforçar alguns pré requisitos, nos quais a aluna ainda revela algumas inseguranças. Para além destes factos, deve ainda trabalhar –se as técnicas básicas de leitura e escrita incidindo sempre na sua auto-estima, autonomia e confiança, para que consiga realizar as aquisições necessárias ao 3º ano.



Ficou decidido no final do ano que, para um maior esclarecimento e no sentido de atender sempre aos interesses da aluna, que seria de todo o interesse que a mesma fosse submetida a uma avaliação psicológica. Sobre este assunto, já foi elaborada a ficha da primeira sinalização, aguardando-se resposta. Apesar destes constrangimentos, a turma revela alguma motivação e interesse pela aprendizagem, contudo esta motivação, na opinião da professora terá que ser estimulada, já que, esta é condição “sinequanon” para o sucesso educativo. Posto isto efectuou-se um **CONTRATO DE APRENDIZAGEM** que é resultante do produto de um esforço cooperativo, entre pais, alunos Encarregado de Educação e professor, por conseguinte cada uma das partes terá as seguintes responsabilidades:

#### **DEFINIÇÃO DE PROJECTOS AGLUTINADORES-**

**Outras turmas envolvidas:** todas as turmas da escola da Vera Cruz

**Projecto Curricular:** com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Sendo a escola um local de excelência para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança consideramos pertinente um projecto que vise aprender a viver e a conviver, não só na escola como também no meio e em toda a comunidade. Para que tal seja possível é necessário fornecer á criança uma pedagogia de valores que se têm vindo a perder. Decorrente da avaliação feita ao projecto Educativo”, verificou-se a necessidade de investir não só no “fazer”, mas também no “ser”, sendo necessário introduzir alterações no enfoque deste projecto, visando sobretudo alterar o tipo e qualidade da participação de toda a comunidade educativa. “Ser, Fazer e Crescer para Bem Viver” é o que se propõe e nele encontram-se

registadas as preocupações e pretensões desta Escola, bem como as actividades a ser desenvolvidas para a consecução dos seus objectivos, em articulação com os outros projectos integrados, a desenvolver no ano lectivo 2008/2009, no sentido de:

- Promover o envolvimento, a formação e a responsabilização de toda a comunidade educativa;
- Revalorizar os espaços físicos da escola (cuidar, dignificar, fruir, conservar) com a colaboração da comunidade educativa;
- Educar para os valores segundo os princípios dos Direitos Humanos e da Carta da Terra;
- Educar pelo exemplo, valorizando a participação, o trabalho colaborativo e o contributo individual;
- Formar cidadãos participativos, capazes de construir um futuro sustentável e saudável;

As actividades são planeadas em sintonia com este mesmo projecto, com o plano anual de actividades e os conteúdos programáticos nacionais. Com base neste tema, o tema escolhido para servir de base ao projecto aglutinador da turma do 3.º C foi – “Educar para os valores” Pretende-se que as crianças, ao longo do ano, contactem com novas formas de estudo e aprendizagem, para que precocemente conheçam novas dimensões de aprendizagem, e que com um tema tão prático e experimentalista se consiga a atenção e o interesse das crianças, tornando, desta forma, mais interessante para elas a aprendizagem/interiorização de uma nova atitude

**Outras actividades a realizar:**

Integrar os recursos e saberes disponibilizados pelos encarregados de educação e pela comunidade na dinâmica dos Projectos Curriculares da Escola e/ou Turma e nos Planos de Actividades da Escola e promover iniciativas de formação, para encarregados de educação, professores, alunos e auxiliares da acção educativa, de apoio à operacionalização do Projecto Educativo. Desenvolver práticas de segurança na Escola através da elaboração e realização de planos de emergência e de evacuação e através do reforço da vigilância no quotidiano. Aprender e praticar a separação dos lixos.

Revalorizar o espaço físico da escola, nas vertentes estética e funcional, através do levantamento das situações críticas e da mobilização dos recursos da comunidade escolar (escrever cartas ao Presidente da Câmara no sentido de sensibilizar este órgão do Poder para melhorar os espaços escolares)

Construção do jornal escolar

**Visitas de estudo etc...**

**Aprender a compostar (divulgar nas turmas, através da elaboração de Panfletos, os resíduos domésticos a trazer de casa para compostar no compostor da escola)**

**Projectos integrados**

**“O Ambiente que Queremos”**

**“Sabientar”**

**“Cidade amiga das Crianças”**

**Projectos a desenvolver pela turma na área de projecto: Projecto Alimentação**

**Projecto com a Universidade: Estágio”Inovação e criatividade.**

**Pano de Actividades do Conselho de Ano integradas no Projecto Educativo do Agrupamento:**

**Utilização da plataforma Moodle para divulgação e partilha de documentos necessários à prossecução desse caminho de realização**

**Visita ao Ecocentro de Ílhavo**

**Construção de um Desdobrável partilhando uma consciência ambiental, individual e colectiva, para o desenvolvimento sustentável do meio e da sociedade**

## **AVALIAÇÃO TESTE DIAGNÓSTICO 2008/2009**

Nas primeiras semanas foram efectuados testes diagnósticos na turma. O preenchimento destes testes servem para conhecer e situar melhor os alunos e os seus conhecimentos. Com este instrumento, pretende-se adequar o método de ensino, esperando um maior sucesso. Apesar de os resultados serem bons, há aspectos merecedores de uma análise reflexiva que merecem especial atenção para que, num futuro próximo sejam aplicadas estratégias que minimizem as dificuldades e outros constrangimentos verificados nos resultados dos testes.

**Língua Portuguesa** Após correcção e tendo em consideração os critérios de correcção poder-se –á fazer a seguinte leitura : a maioria dos alunos correspondeu com sucesso aos objectivos propostos na ficha existindo apenas 8% alunos com não satisfaz e que correspondem aos alunos já referenciados neste plano com algumas dificuldades de aprendizagem 21% satisfaz muito bem, 31% S. Bem 40% Satisfaz. Quanto à análise dos níveis de desempenho de cada aluno, verificamos que é na área de expressão escrita que a maioria dos alunos revela maiores dificuldades, no que dos respeito à estrutura e coesão, na construção frásica e na utilização adequada da pontuação.

**Matemática-** Após correcção e tendo em consideração os critérios de correcção poder-se –á fazer a seguinte leitura : a maioria dos alunos revelou maior facilidade nesta área comparativamente à Língua Portuguesa. Deste modo, não se verificou avaliação negativa, tendo existido 8% alunos com satisfaz, 31% satisfaz Bem, 61% S. M. Bem. Quanto à análise dos níveis de desempenho de cada aluno, verificamos que é na área da resolução de estratégias para resolução de problemas que os alunos revelam maiores dificuldades

**Estudo do Meio-** Foi nesta área que os alunos obtiveram maior facilidade e maior empenho na sua concretização. Após Deste modo, não se verificou avaliação negativa, tendo existido 8% alunos com satisfaz, 29% satisfaz Bem, 63% S. M. Bem. Quanto à análise dos níveis de desempenho de cada aluno, verificamos que é na área da resolução de estratégias para resolução de problemas que os alunos revelam maiores dificuldades.

## **Projecto Curricular de turma-Avaliação**

**Ano**

**Lectivo**

**2008/2009**

A avaliação do projecto será feita de um modo informal mas também com alguns registos. Esta contemplará as opiniões de colegas, pais e alunos; foi recolhida informação com vista a avaliar este projecto e o trabalho realizado no seu âmbito.

Sempre que for realizada alguma actividade os alunos e o professor farão a avaliação através da auto-avaliação. A avaliação deste projecto será sujeito a avaliação, reformulação sempre que se achar oportuno e no final de cada ano lectivo de modo a poder fornecer sugestões, para um melhoramento de um próximo P.C.T.

Nesta avaliação serão contemplados alguns critérios como:

- Participação e progressos dos alunos na aprendizagem das áreas curriculares
- Aquisição de competências em todas as áreas
- Autonomia e persistência nas actividades desenvolvidas
- Interesse e empenho mostrado

Além do que já foi referenciado, a avaliação, como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem deverá ter em conta:

As competências gerais do ensino básico;

As competências transversais;

As competências essenciais em cada disciplina;

As competências adaptadas para alunos com necessidades educativas especiais.

A avaliação deve fundamentar-se dos seguintes parâmetros:

Aquisição de conhecimentos básicos;

Compreensão de conteúdos/conceitos;

Interpretação de conteúdos/conceitos;

Aplicação em novas situações;

Participação no processo de aprendizagem;

**Cumprimento de normas;**

**Responsabilidade;**

**Participação/Colaboração nas tarefas da aula;**

**Iniciativa e autonomia;**

**CrITÉRIOS de Avaliação.**

**Respeito pelos valores da comunidade escolar;**

**Relacionamento interpessoal;**

**Aplicação correcta de técnicas.**

## **INSTRUMENTOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO**

**A avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.**

- 1. Avaliação diagnóstica – tem em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.**
- 2. Avaliação formativa – Assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.**
- 3. Avaliação sumativa – consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.**

**Domínios de avaliação**

**A avaliação incide sobre conhecimentos, capacidades, competências, valores e atitudes.**

**O valor percentual mínimo a atribuir ao domínio das atitudes e valores é de 30% e o peso a atribuir aos domínios do conhecimentos, capacidades e competências é de 70%.**

**Parâmetros de avaliação**

**Os parâmetros a avaliar serão os definidos em conselho de docentes de ano.**

**Instrumentos e formas de Avaliação:**

**- Na avaliação das atitudes e valores deve recorrer-se à utilização de técnicas de observação:**

**utilizando grelhas de observação (ocasional ou sistemática) ou de análise, listas de verificação, questionários, fichas formativas, observação intuitiva e pontual, trabalhos individuais ou de grupo, diálogos, assembleias de turma, debates, organização dos cadernos diários e material escolar;**

**- Na avaliação de conhecimentos, capacidades e competências deve recorrer-se à utilização/aplicação de vários instrumentos de avaliação e técnicas de recolha de informação:**

**Avaliação contínua em todas as áreas curriculares e não curriculares;**

**fichas de avaliação, Avaliação quinzenal ou mensal dos temas abordados na escola; numa perspectiva formativa e de reforço positivo, reformulando-se estratégias e métodos de ensino sempre que necessário,**

**Avaliação diagnóstica com o objectivo de adequar o processo de ensino aprendizagem a cada aluno;**

**Avaliação feita mensalmente, em reuniões de agrupamento por ano de escolaridade, para reflexão, reformulação ou continuidade das actividades estabelecidas.**

**- Promover a Auto e hetero -avaliação, Utilização de fichas de auto e hetero- avaliação;**

**Esta avaliação torna-se essencial, porque permite detectar eventuais lacunas, ou para poder adaptar o mesmo projecto a outras actividades relacionadas com o tema genérico.**

**AGRUPAMENTODE ESCOLAS DE AVEIRO**

**ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA VERA CRUZ**

<b>Problemas identificados</b>	<b>Prioridades/Domínios de intervenção</b>	<b>Estratégias/actividades</b>	<b>Calendarização</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Na Língua Portuguesa os alunos de um modo geral revelam dificuldades na produção de textos, da correcção ortográfica e consolidação e conhecimento preciso dos casos de leitura,</li> <li>➤</li> <li>➤ Dificuldades no cálculo mental e na angariação estratégias para resolver situações problemáticas</li> <li>➤</li> <li>➤ Um elevado número de crianças oriundas de meios familiares com problemas de ordem socioeconómica e emocional.</li> <li>➤</li> <li>➤ Alunos com dislexia</li> <li>➤</li> <li>➤ Hiperactividade associada ao deficit de atenção /concentração</li> <li>➤</li> <li>➤ Obstáculo constituído pela falta de atenção e concentração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cognitiva: áreas curriculares</li> <li>➤ Atitudes e valores</li> <li>➤ Desenvolvimento social e pessoal</li> <li>➤ Áreas de expressão (Musical; Dramática, Física ou motora</li> <li>➤ Plástica ).</li> <li>➤ Ao nível Familiar e social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -As estratégias irão sempre que possível, ao encontro das motivações e interesses dos alunos, de forma a promover a capacidade de atenção, organização e autonomia. Neste contexto, é meu objectivo diversificar as actividades na sala de aula, estabelecendo uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem. Trabalho</li> <li>-Promover/Valorizar a utilização das Bibliotecas Escolares como recurso privilegiado para o sucesso educativo.</li> <li>➤ Dicionários;</li> <li>➤ Ficheiros auto-correctivos;</li> <li>➤ Computador (processamento de texto, internet e matérias multimédia).</li> <li>Exploração de obras contempladas no Plano nacional de leitura.</li> <li>Preenchimento de fichas de leitura.</li> <li>Realização de resumos das obras lidas</li> </ul>	<p>As actividades far-se-ão, ao longo do ano e de acordo com a calendarização de todos os projectos: quer os de turma, quer os agendados no PAA de Escola e de ano de escolaridade</p>



Problemas identificados	Prioridades/Domínios de intervenção	Estratégias/actividades	Calendarização
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤</li> <li>➤ <b>Problemas de ordem disciplinar: “SABER ESTAR, SABER SER”:</b> embora os alunos tenham sido autores das próprias regras, têm dificuldade em cumpri-las, quer em contexto de sala de aula, quer em outros espaços escolares e públicos.</li> <li>➤</li> <li>➤</li> <li>➤ <b>Desconhecimento da importância da participação individual como contributo indispensável para o bem comum para o bem comum.</b></li> <li>➤</li> <li>➤ <b>Insuficiente envolvimento escola/família.</b></li> <li>➤</li> <li>➤ <b>Desenvolver nas crianças espírito de trabalho e responsabilidade pela escola e pela sua vida em geral..</b></li> <li>➤</li> <li>➤ <b>Dificuldades em aceitar as diferenças entre colegas; Racismo; pobreza, etnias etc.</b></li> </ul>		<p><b>Audição de poemas e histórias utilizando o gravador.</b></p> <p><b>Trabalho de grupo como forma de promover uma cultura de Escola e de trabalho</b></p> <p><b>-Desenvolver capacidades de descoberta, de raciocínio lógico e de cálculo mental</b></p> <p><b>-Resolução de diferentes tipos de problemas explorando</b></p> <p><b>-Usar materiais manipuláveis para o ensino da matemática de forma a tornar o mais concreto possível, determinados conceitos por vezes tão abstractos</b></p> <p><b>Aplicar conhecimentos e material adquirido na formação de matemática pela U.A.</b></p> <p><b>-Aproveitamento da capacidade inata dos alunos que visem o bom raciocínio para a resolução de situações problemáticas</b></p> <p><b>-Apoio individualizado aos alunos que necessitem de apoio psicológico e outros.</b></p> <p><b>-Promover o método de ensino de tutores entre</b></p>	

Problemas identificados	Prioridades/Domínios de intervenção	Estratégias/actividades	Calendarização
		<p>pares (provocar a interacção entre alunos com diferentes desempenhos)</p> <p>Estimular o gosto pelo conhecimento</p> <p>-Desenvolver hábitos de autonomia, de pesquisa, selecção e tratamento de informação</p> <p>-Dinamizar actividades com produções das próprias crianças</p> <p>-Actividades que promovão o espírito de partilha, de responsabilidade, de cooperação, tolerância, respeito pela diferença, solidariedade, formando uma consciência colectiva para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.</p> <p>-Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático</p> <p>-Desenvolver hábitos de vida saudáveis, actividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades</p>	

Problemas identificados	Prioridades/Domínios de intervenção	Estratégias/actividades	Calendarização
		<p>-Estabelecimento de regras e normas a respeitar dentro e fora da sala de aula</p> <p>-Atribuição de tarefas e respectiva responsabilização pelas mesmas</p> <p>Metodologias de trabalho diversificadas</p> <p>Promover hábitos (atitudes) de ajuda, partilha e cooperação entre os alunos</p> <p>-Estar atento a situações de negligência familiar, prestar apoio a estes alunos, tendo em atenção os princípios da pedagogia diferenciada. Empreendimento de actividades de escrita criativa (reconto de histórias ouvidas criação de histórias a partir de imagens, comentário de notícias...)</p> <p>Envolvimento em actividades e projectos que visem uma consciência ambiental e de respeito por patrimónios comuns (culturais, ambientais, históricos).</p> <p>Apoio educativo</p> <p>- A colaboração amigável entre escola/família, no cumprimento dos deveres escolares, no</p>	

Problemas identificados	Prioridades/Domínios de intervenção	Estratégias/actividades	Calendarização
		<p>trabalho de pesquisa, na participação das aulas e no envolvimento de projectos escolares.</p> <p>-Estar atento a situações de negligência familiar, prestar apoio a estes alunos, tendo em atenção os princípios da pedagogia diferenciada.</p>	

## CONTRATO DE APRENDIZAGEM

ALUNOS	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	PROFESSORA
<ul style="list-style-type: none"><li>-Respeitar os colegas e o professor</li><li>-Esforçar-me para fazer bem os meus trabalhos</li><li>-Obedecer às regras tanto em casa como na escola</li><li>-Vir para a escola preparado com o material necessário e com o trabalho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ler para o meu educando, todos os dias, durante quinze minutos</li><li>-Monitorizar os trabalhos de casa do meu educando</li><li>-Manter uma política de disciplina com o meu educando</li><li>Manter uma política de disciplina com o meu educando</li><li>-Participar em todas as reuniões de pais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Criar um ambiente de aprendizagem confortável para os meus alunos</li><li>-Consciencializar os meus alunos para as regras da escola e da sala de aula</li><li>-Trabalhar para que as experiências sejam agradáveis.</li></ul>

## **AValiação 1º Período 2008/09**

O comportamento da turma é satisfaz, bem como, o seu aproveitamento escolar, tendo todos os alunos desenvolvido as competências traçadas para este primeiro período.

Relativamente às alunas Ana e Mariana já referenciadas em actas anteriores, usufruem de um Programa para Apoio Educativo, sendo apoiadas com duas horas semanais pela professora Joaquina Mourado.

A avaliação feita pelo par pedagógico foi positiva, tendo ambas desenvolvidas as competências previstas. Ainda referente a este assunto, a aluna Ana, já frequentou a primeira consulta de pedopsiquiatria no hospital de Aveiro tendo a pedopsiquiatra solicitado um relatório ao professor. Foi marcada nova consulta em Fevereiro.

Quanto à aluna Mariana, foi feita a ficha de primeira sinalização e enviada à equipe Multidisciplinar. Esta sinalização tem como intenção solicitar algumas condições especiais de avaliação, que serão na opinião do professor titular, indispensáveis para um bom desempenho escolar da aluna, o que se justifica não só, pelo seu historial escolar registado no processo, como também, pela retenção a que já foi sujeita.

Neste momento ainda se aguarda o parecer da referida Equipe. Relativamente ao aluno Tiago Alvim, foi diagnosticado dislexia.

O Encarregado de Educação fará chegar um relatório ao professor titular, para que possam ser solicitadas medidas especiais de avaliação ajustadas a este facto, esperando desta forma, que o seu desempenho escolar não seja condicionado.

Falando na implementação dos projectos, têm se vindo a trabalhar as actividades previstas com sucesso e empenho por parte da turma. No que respeita à Plataforma Moodle ainda não se deu início a esta actividade, que está calendarizada para ser efectuada ao longo do ano.

**ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS COM  
PLNM**

Olá!

Sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de crianças para quem o português não é a sua língua materna.

Deste modo, preciso que respondas a algumas questões.

- Nome: Patrícia (primeiro nome)
- Ano que frequento: 3º
- Data de nascimento: 08/05/2000
- Local de nascimento: Aveiro

Faz o teu retrato.





## As línguas da tua família

A tua família é:

■ Monolíngue (indica a língua): chimesa

■ Bilingue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

■ Multilíngue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

Já frequentaste outras escolas?

Sim Onde? Na Tagarela e na Vera Cruz

As línguas que:

Eu percebo	Eu falo	Eu escrevo
<del>Português</del>	<del>Português</del>	<del>Português</del>
<del>Inglês</del>	<del>Inglês</del>	<del>Inglês</del>
Francês	Francês	Francês
Alemão	Alemão	Alemão
Espanhol	Espanhol	Espanhol
Crioulo	Crioulo	Crioulo
Outras línguas	Outras línguas	Outras línguas
<u>Chimesa</u>	<u>Chimesa</u>	<u>Chimesa</u>
_____	_____	_____



Olá!

Sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de crianças para quem o português não é a sua língua materna.

Deste modo, preciso que respondas a algumas questões.

- Nome: Patrícia (primeiro nome)
- Ano que frequento: 3
- Data de nascimento: 24 de Maio de 2000
- Local de nascimento: Figueira da Foz

Faz o teu retrato.



## As línguas da tua família

A tua família é:

■ Monolingue (indica a língua): \_\_\_\_\_

■ Bilingue (indica as línguas): Indiano e Português

■ Multilingue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

Já frequentaste outras escolas?

Sim Onde? Laneta

As línguas que:

Eu percebo	Eu falo	Eu escrevo
Português ✕	Português ✕	Português ✕
Inglês /	Inglês ✕	Inglês ✕
Francês	Francês	Francês
Alemão	Alemão	Alemão
Espanhol	Espanhol	Espanhol
Crioulo	Crioulo	Crioulo
Outras línguas <u>Indiano</u>	Outras línguas <u>Indiano</u>	Outras línguas _____
_____	_____	_____



Olá!

Sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de crianças para quem o português não é a sua língua materna.

Deste modo, preciso que respondas a algumas questões.

■ Nome: David (primeiro nome)

■ Ano que frequento: 3.º ano

■ Data de nascimento: 12/07/00

■ Local de nascimento: Bucareste

Faz o teu retrato.





## As línguas da tua família

A tua família é:

■ Monolingue (indica a língua): Brumeno

■ Bilingue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

■ Multilingue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

Já frequentaste outras escolas?

não Onde? \_\_\_\_\_

As línguas que:

Eu percebo	Eu falo	Eu escrevo
Português x	Português x	Português x
Inglês x	Inglês x	Inglês x
Francês	Francês	Francês
Alemão	Alemão	Alemão
Espanhol x	Espanhol x	Espanhol
Crioulo	Crioulo	Crioulo
Outras línguas	Outras línguas	Outras línguas
<u>Brumeno</u>	<u>Brumeno</u> x	<u>Brumeno</u>
<u>Italiano</u> x	<u>Italiano</u>	



Olá!

Sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de crianças para quem o português não é a sua língua materna.

Deste modo, preciso que respondas a algumas questões.

- Nome: Alain (primeiro nome)
- Ano que frequento: 3º ano
- Data de nascimento: 12/01/2000
- Local de nascimento: Paris

Faz o teu retrato.



## As línguas da tua família

A tua família é:

■ Monolingue (indica a língua): \_\_\_\_\_

■ Bilingue (indica as línguas): Português e Francês

■ Multilingue (indica as línguas): \_\_\_\_\_

Já frequentaste outras escolas?

não Onde? \_\_\_\_\_

As línguas que:

Eu percebo	Eu falo	Eu escrevo
<del>Português</del>	Português	<del>Português</del>
<del>Inglês</del>	<del>Inglês</del>	<del>Inglês</del>
<del>Francês</del>	<del>Francês</del>	<del>Francês</del>
Alemão	Alemão	Alemão
Espanhol	<del>Espanhol</del>	Espanhol
Crioulo	Crioulo	Crioulo
Outras línguas	Outras línguas	Outras línguas
_____	_____	_____
_____	_____	_____



## **ANEXO 6 – ENTREVISTA EM FORMATO AUDIOVISUAL**



## **ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Para que a transcrição seja o mais pormenorizada possível e fiel às entrevistas realizadas, apresentamos algumas normas de transcrição para uma melhor compreensão da mesma.

Deste modo utilizaremos:

- **Entrevistadora** para identificar quando a entrevistadora fala;
- **aluno A, aluno B, aluno C, aluno D** para identificar as crianças participantes;
- **parêntesis recto** para identificar expressões faciais e corporais;
- **parêntesis curvo** para identificar palavras quase incompreensíveis;
- **ah** para identificar hesitação em responder;
- **reticências** seguidas se sílabas prováveis para terminar palavras;
- **reformulação da questão** para auxiliar as crianças;
- **negrito** para identificar a categoria a que se destina determinado conjunto de

questões.

**Anexo 7 a) – Identificação dos alunos**

## ALUNA A

- Entrevistadora Olá, eu sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação, centrado na Integração Escolar de meninos que têm a LM diferente do português.  
Então, gostava de saber como é que te chamas.
- Aluna A Catarina.
- Entrevistadora Onde nasceste Catarina?
- Aluna A Aqui em Aveiro.
- Entrevistadora Qual é a tua LM? Nasceste aqui em Aveiro, mas tens outra...
- Aluna A A minha LM é macau e chinesa.
- Entrevistadora Os teus pais são chineses? Os dois?
- Aluna A Sim.
- Entrevistadora E também falam chinês?
- Aluna A Sim.
- Entrevistadora Os dois?
- Aluna A Sim.
- Entrevistadora E macau?
- Aluna A Macau, costumamos, ahah, costumamos na China falar. Mas aqui não falamos lá muito macau.
- Entrevistadora Que idade é que tens?
- Aluna A Eu tenho oito.
- Entrevistadora Nasceste aqui em Aveiro, por isso... De que mais gostas aqui em Portugal?
- Aluna A De ir à escola.
- Entrevistadora Gostas de ir à escola?
- Aluna A Sim!

Entrevistadora E passear? Ver o mar?

Aluna A Também.

Entrevistadora E o que menos gostas?

Aluna A Não gosto muito de meninos que deitam lixo para o chão.  
[movimenta os braços e sorri]

Entrevistadora Não gostas de ver outras pessoas a deitar lixo no chão? Pois, isso é muito grave!  
Frequentas esta escola desde o 1.º ano?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E andaste num infantário? Noutros infantários aqui em Portugal?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E na pré-escola?

Aluna A Na pré é no “Tagarela”, no infantário, a escola chama-se “Vera Cruz”.

Entrevistadora Então, sempre moraste aqui na Vera Cruz? Aqui em Aveiro, no centro..., Vera Cruz?

Aluna A Sim.

Entrevistadora Conhecês outra língua para além da língua portuguesa? Conhecês o chinês, o macau e mais? Inglês conhecês?

Aluna A Mais ou menos.

Entrevistadora Mais ou menos? Só nas aulas de inglês?

Aluna A Nas aulas de inglês participo e também faço coisas, ah...

Entrevistadora Consegues falar o inglês?

Aluna A Mais ou menos. [responde num tom brincalhão]

Entrevistadora E o chinês?

Aluna A Também.

Entrevistadora E o macau?

Aluna A Macau... consigo mais do que o chinês.

Entrevistadora É?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E escrever? Consegues escrever?

Aluna A Escrever chinês consigo algumas letras e em português consigo escrever qualquer letra.

Entrevistadora Muito bem!

Aluna A Mas dou alguns erros! [ri-se]

Entrevistadora E costumavas falar essas línguas com quem? Em casa? Na escola?

Aluna A Na escola claro que falo o português. [ri-se]

Entrevistadora E o inglês, também falas na escola?

Aluna A “ya”.

Entrevistadora E o chinês falas em casa, só com os teus pais?

Aluna A Em casa e na China.

Entrevistadora Conhecias, conhecias outros países?

Aluna A [a aluna responde que sim gestualmente]

Entrevistadora Já foste à China?

Aluna A Já!

Entrevistadora Já?! E para além da China, conhecias outros?

Aluna A [responde que não gestualmente]

Entrevistadora Conhecias Portugal, China...

Conhecias mais algum? Já visitaste? Passeaste?

Aluna A Ir à França. Uma amiga da minha mãe tem um bebé.

Entrevistadora E ainda não foram?

Aluna A [Não, responde com a cabeça].

Entrevistadora Podeser que vás agora nas férias do Verão!

Aluna A Ou na Páscoa!

Entrevistadora Ou na Páscoa, pois!

## **ALUNA B**

Entrevistadora Eu sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação, centrado na integração escolar de meninos que têm outra LM diferente do português.  
Como é que tu te chamas?

Aluna B Tânia.

Entrevistadora Onde nasceste Tânia?

Aluna B Na Figueira da Foz.

Entrevistadora Qual é a tua LM?

Aluna B É o indiano.

Entrevistadora É o indiano?! E a dos teus pais?

Aluna B Também indiano.

Entrevistadora Eles são os dois indianos?

Aluna B São, não eu sou portuguesa.

Entrevistadora Eles são portugueses?

Aluna B Não, eu sou portuguesa.

Entrevistadora Tu és portuguesa e os teus pais?

Aluna B São indianos.

Entrevistadora São indianos, muito bem.

À quanto tempo... Então vieste... Os teus pais vieram para cá, sabes à quanto tempo?

Aluna B [a aluna hesita]

Entrevistadora Vieram para cá antes de tu nasceres?

Aluna B Há oito anos.

Entrevistadora Há oito anos! Então foi quase quando tu nasceste.

O que é que tu mais gostas aqui em Portugal? Gostas mais da Figueira da Foz ou daqui de Aveiro?

Aluna B (a aluna não responde) [ri-se]

Entrevistadora Lembraste de morar na Figueira?

Aluna B Sim. [responde acenando também a cabeça]

Entrevistadora Vieste para aqui para Aveiro com que idade, sabes?

Aluna B Com...[mostra-se hesitante] quando eu tinha dois anos.

Entrevistadora Dois anos! E gostas daqui de Aveiro? Do mar, os barcos?

Aluna B Gosto.

Entrevistadora Gostas de passear?

Aluna B Sim. [ri-se]

Entrevistadora E o que menos gostas?

Aluna B Daqui? [mostra-se confusa]

Entrevistadora Daqui. Gostas de ir à escola?

Aluna B Gosto.

Entrevistadora Gostas? E de fazer os trabalhos de casa?

Aluna B Gosto. [ri-se]

Entrevistadora Ver televisão?

Aluna B Gosto.

Entrevistadora Não há nada que tu não gostes aqui?

Aluna B Há!



Entrevistadora O quê?

Aluna B De... [não termina]

Entrevistadora Comer peixe?

Aluna B Não gosto.

Entrevistadora Não gostas de comer peixe?!

Aluna B [a aluna indica que não gestualmente]

Entrevistadora Preferes carne?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Frequentas esta escola desde o primeiro ano?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Sim? Andaste nalgum infantário ou na pré-escola?

Aluna B Já. Já.

Entrevistadora Aqui em Aveiro?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Conheces outra língua para além da LP? Conheces o indiano?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Falas indiano?

Aluna B Sim.

Entrevistadora E escrever?

Aluna B Não. [responde também gestualmente]

Entrevistadora Não consegues e os teus pais sabem escrever indiano?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Sabem?! E outra língua, para além do português e do indiano, conheces mais alguma?

Aluna B O inglês.

Entrevistadora O inglês! Falas inglês em casa ou só na escola nas actividades?

Aluna B Falo um bocadinho inglês em casa.

Entrevistadora E nas actividades? Tu frequentas as actividades a seguir às aulas?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Sim! E tens inglês?

Aluna B Sim

Entrevistadora E gostas das aulas de inglês.

Aluna B Gosto.

Entrevistadora Gostas! Aprendes muito inglês?

Aluna B (indica que sim gestualmente)

Entrevistadora Sabes dizer olá?

Aluna B Sei.

Entrevistadora Ora diz lá!

Aluna B “Hello”[ri-se]

Entrevistadora Onde costumas falar essas línguas (já está) em casa, na escola e com quem? Com os teus pais?

Aluna B E com os professores.

Entrevistadora Muito bem!

Conheces outros países? Já foste à Índia?

Aluna B Já!

Entrevistadora Já! E para além da Índia e de Portugal conheces mais algum país?

Aluna B França.

Entrevistadora E não sabes falar francês?

Aluna B Não!

Entrevistadora Não. Foste lá só passear?  
Aluna B Sim. [responde com um ar alegre]

Entrevistadora Muito bem.

### ALUNO C

Entrevistadora Olá! Eu sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de meninos que têm outra LM, diferente do português. Então eu gostava que tu me ajudasses!

Queres-me ajudar?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Como tu te chamas?

Aluno C Eu chamo-me David.

Entrevistadora Onde nasceste David?

Aluno C Eu nasci na Roménia.

Entrevistadora Sabes em que cidade?

Aluno C Bucareste.

Entrevistadora Qual a tua LM?

Aluno C Romeno

Entrevistadora E a dos teus pais? Os teus pais são os dois da Roménia?

Aluno C São.

Entrevistadora E a língua deles também é o romeno? Dos dois?

Aluno C É.

Entrevistadora Que idade tens David?

Aluno C Oito anos.

Entrevistadora Há quanto tempo vieste para Portugal?

Aluno C Há seis anos.

Entrevistadora Tinhas dois anos?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Do que mais gostas em Portugal? Daqui? Sempre viveste aqui, na cidade de Aveiro?

Aluno C Sim, sempre vivi aqui. Mas já fui fazer uma... mas, já fui ao Porto.

Entrevistadora Já visitaste o Porto. E o que mais gostas aqui?

Aluno C [não responde]

Entrevistadora Gostas do mar? De ir à escola?

Aluno C Gosto de aprender e brincar na escola.

Entrevistadora Gostas de brincar na escola. E o que é que menos gostas?

Aluno C [hesita]

Entrevistadora Gostas de tudo?

Aluno C Sim. [ri-se]

Entrevistadora Frequentas esta escola desde o 1.º ano?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Andaste no infantário ou na pré-escola aqui em Portugal?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Qual? Lembraste do nome?

Aluno C Antes, aqui havia a pré, mas agora já não há. [apontando para uma das salas no bloco em que nos encontrávamos]

Entrevistadora Aqui nesta escola?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Conheces outras línguas para além da LP?

Aluno C Sim, a Romena.

Entrevistadora E percebes o que dizem em romeno?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Consegues falar romeno?

Aluno C Sim, consigo.

Entrevistadora E escrever? Aprendeste a escrever romeno?

Aluno C Consigo escrever mais ou menos.

Entrevistadora Algumas palavras.

Aluno C [acena com a cabeça que sim]

Entrevistadora Onde costumavas falar essa língua? Em casa?

Aluno C Em casa.

Entrevistadora Em casa com os teus pais?

Aluno C Sim.

Entrevistadora E na escola falas romeno para os teus colegas?

Aluno C Não.

Entrevistadora Então falas romeno só com os teus pais em casa?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Português falas na escola, na rua, com os teus amigos?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Conheces outros países? Já visitaste outros países? Para além de Portugal e da Roménia conheces mais algum?

Aluno C Ah, ah, eu, ah para o ano. Este ano vou para a Roménia também, nas férias de Verão. Mas este ano vou para a Suíça.

Entrevistadora Vais conhecer a Suíça.

Aluno C [acena com a cabeça que sim]

Entrevistadora A LP é completamente nova para ti ou já conhecias algumas palavras?  
Aluno C Já conheço há muito tempo. [mostra-se confiante]

Entrevistadora Mas quando vieste para cá, com dois anitos, não conhecias palavras nenhuma em português?  
Aluno C Não, mas depois, pouco a pouco, comecei a desenvolver-me.

#### **ALUNO D**

Entrevistadora Eu sou a Patrícia e estou a estudar na Universidade de Aveiro. Gostava muito que me ajudasses na realização do meu trabalho de investigação centrado na integração escolar de meninos que têm outra LM diferente do português.  
Podes-me ajudar?  
Aluno D Sim.

Entrevistadora Como é que tu te chamas?  
Aluno D Allan.

Entrevistadora Onde nasceste Allan?  
Aluno D Em França.

Entrevistadora Qual a tua LM?  
Aluno D É francês.

Entrevistadora E a dos teus pais?  
Aluno D O meu pai é..., nasceu em França, só que é mais para o português e a minha mãe é mesmo francesa.

Entrevistadora É mesmo francesa! Então o teu pai tem como LM o português e a tua mãe tem o francês, é?  
Aluno D Sim.

Entrevistadora Que idade é que tens?  
Aluno D Nove anos.

Entrevistadora Há quanto tempo vieste para Portugal?

Aluno D Acho que foi aos dois anos. Ou logo quando nasci.

Entrevistadora Tinhas dois anitos?

Aluno D Para aí.

Entrevistadora Do que mais gostas em Portugal?

Aluno D Ahahahahaha, gosto dos meus amigos, só tenho amigos cá em Portugal. Gosto, gosto da paisagem e dessas coisas todas.

Entrevistadora E do que é que menos gostas?

Aluno D Ah, nada. [responde, também, que não com a cabeça]

Entrevistadora Não gostas de nada!

Sempre viveste aqui em Aveiro, ou já conheceste outras regiões daqui de Portugal?

Aluno D Não.

Entrevistadora De França vieste para cá, para Aveiro?

Aluno D Sim, para Aveiro.

Entrevistadora Frequentas esta escola desde o 1.º ano?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Sim?! Andaste no infantário em algum infantário ou na pré-escola aqui?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não?!

Aluno D Foi em Aveiro, sim.

Entrevistadora Andaste na pré-escola aqui em Aveiro?

Lembraste do nome?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Como é que se chamava?

Aluno D “Primeiro Passo”.

Entrevistadora Conheces outras línguas para além do português e do francês?

Aluno D Sim. Conheço algumas.

Entrevistadora Por exemplo? O inglês?

Aluno D Sim, o espanhol, mais ou menos.

Entrevistadora Consegues falar essas línguas, espanhol e inglês?

Aluno D Inglês mais ou menos.

Entrevistadora E espanhol?

Aluno D Espanhol não.

Entrevistadora E escrever? Consegues escrever?

Aluno D Inglês mais ou menos, francês consigo e português também.

Entrevistadora E espanhol não?

Aluno D Não. [ri-se]

Entrevistadora E onde é que costumas falar essas línguas? O português costumava falar onde?

Aluno D Na escola e em casa às vezes.

Entrevistadora E o francês?

Aluno D Em casa.

Entrevistadora E o espanhol?

Aluno D Nunca, quase nunca.

Entrevistadora E o inglês?

Aluno D O inglês falo nas aulas de Inglês.

Entrevistadora Então, o português e o francês costumava falar com os teus pais?

Aluno D Sim.

Entrevistadora E aqui na escola o português só?



Aluno D            Só.

Entrevistadora    Conheces outros países para além de Portugal e da França?

Aluno D            Conheço.

Entrevistadora    Quais?

Aluno D            Já fui à Suíça e já não fui a mais nenhum a não ser esse.

Entrevistadora    Conheces a Suíça também?!

A LP era completamente nova para ti ou já conhecias algumas palavras?

Aluno D            Não. Quando eu vim para cá não percebia nada.

Entrevistadora    Nada? Então estiveste a aprender outra língua desde o início?

Aluno D            Comecei a habituar-me ao português no infantário e agora falo português.

Entrevistadora    Muito bem.

**Anexo 7 b) – Identificação de dificuldades sentidas na compreensão oral, bem como estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades**

## ALUNA A

Entrevistadora Na escola utilizas alguma estratégia para compreender o que a professora diz, ou os teus colegas? Por exemplo, pedes para falar mais devagar? Olhas atentamente para as pessoas para ver a boca? Ou tens de pensar primeiro em chinês para perceber o que é que as pessoas querem dizer?

Aluna A Não! [a aluna faz um gesto também com a cabeça]

Entrevistadora Consegues perceber tudo direitinho?

Aluna A [a aluna diz que sim gestualmente]

Entrevistadora Quando ouves outra pessoa a falar sentes-te à vontade?

Aluna A [sim, responde gestualmente]

Entrevistadora Percebes tudo, sentes-te à vontade. A LP parece uma música, uma melodia ou ...

Aluna A Não! [a aluna faz um gesto também com a cabeça]

Entrevistadora Não! Então, o que é que tu achas?

Aluna A Eu não sou lá muito boa a ler.

Entrevistadora Não és muito boa a ler?

Aluna A [a aluna diz que não gestualmente]

Entrevistadora Então, mas o que é que tu achas da LP? Uma melodia?

Aluna A Uma melodia.

Entrevistadora É? Achas uma melodia? Parece, assim, uma canção? Parece que as pessoas falam a cantar, é?

Aluna A Não. [ri-se] Alguns poemas, alguns textos parecem melodias.

Entrevistadora É a forma como a professora lê! Costumas ouvir música em português?

Aluna A Sim, no rádio no carro.

Entrevistadora Percebes as letras? Percebes aquilo que as pessoas estão a falar?

Aluna A Sim.

Entrevistadora Conheces, assim, alguma música?

Aluna A [não, responde acenando a cabeça]

Entrevistadora Das Just Girl's?

Aluna A Das Just Girrl's não.

Entrevistadora Não gostas?

Aluna A Não gosto muito.

Entrevistadora Não conheces assim nenhuma música em português? Só dizer o nome!

Aluna A A da chuva que a minha professora da pré me tinha ensinado. [começa a mexer no cabelo]

Entrevistadora A da chuva?

Aluna A Sim!

## **ALUNA B**

Entrevistadora Na escola utilizas alguma estratégia para compreender o que a professora diz ou os teus colegas? Por exemplo, pedes para falarem mais devagar quando estão a falar contigo, olhas atentamente para as pessoas que estão a falar, ou tens de pensar primeiro indiano para depois compreender?

Aluna B (não responde)

Entrevistadora Sentes dificuldade em compreender?

Aluna B Não.

Entrevistadora E palavras difíceis, quando eles falam, assim, por exemplo a Estudo do Meio tens dificuldades?

Aluna B [a aluna diz que não gestualmente]

Entrevistadora Não!

Quando ouves outra pessoa a falar sentes-te à vontade?

Aluna B [a aluna ri-se e não responde]

Entrevistadora Compreendes tudo o que a outra pessoa diz?

Aluna B Sim!

Entrevistadora A LP parece uma melodia? Uma música? Uma canção? Quando as pessoas estão a falar, parece que elas estão a cantar?

Aluna B Sim! Mais ou menos. [ri-se]

Entrevistadora Mais ou menos?!

O que é que tu achas, então, da LP?

Aluna B (não responde)

Entrevistadora Quando tu ouves as pessoas a falar o que é que te parece?

Aluna B Parece... parece... parece uma canção.

Entrevistadora Parece uma canção?! Costumas ouvir música em português?

Aluna B Costumo.

Entrevistadora E percebes as letras das músicas?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Por exemplo, sabes alguma, uma letra, uma música. O nome só?

Aluna B [a aluna hesita e não responde]

Entrevistadora Das Just Girls? Conheces esse conjunto? São quatro meninas dos "Morangos com açúcar".

Aluna B Eu conheço.

Entrevistadora Conheces?

Aluna B Sim, eu conheço essa.

## ALUNO C

Entrevistadora Na escola utilizas alguma estratégia para compreenderes o que te dizem?

Aluno C Não. Não utilizo.

Entrevistadora Por exemplo, quando a professora está a falar para ti, pedes para ela falar mais devagar, para compreenderes?

Aluno C Não.

Entrevistadora E quando a professora faz alguma pergunta, tu pensas em romeno, ou...

Aluno C Não, não penso em romeno, eu compreendo bem o português.

Entrevistadora Já compreendes bem o português.

Aluno C Sim. (acena também com a cabeça que sim)

Entrevistadora Quando ouves outra pessoa a falar sentes-te à-vontade?

Aluno C Sim.

Entrevistadora A LP parece uma melodia? Uma canção? Achas que falamos a cantar? Parece uma melodia?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Porque é que achas isso?

Aluno C Porque eu desenvolvi-me desde dois anos e daí foi fácil aprender a falar em português, porque já tenho alguns anos, desde que falo português.

Entrevistadora Costumas ouvir músicas em português?

Aluno C Sim.

Entrevistadora E compreendes as letras das músicas?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Por exemplo. Diz ...

Aluno C A maioria das músicas eu ouço em inglês. [fala a sorrir]

Entrevistadora É?! Também gostas de inglês?

Aluno C [o aluno responde afirmativamente com um gesto]

Entrevistadora Tu sabes, assim, algum título de uma canção que tu gostes mais, mas em português?

Aluno C Sim. “Olhos nos olhos”.

Entrevistadora “Olhos nos olhos”? Isso é uma novela! Ou não?

Aluno C Não, também há uma canção.

## **ALUNO D**

Entrevistadora Na escola utilizas alguma estratégia para compreenderes o que te dizem? Por exemplo quando a professora fala para ti, tu pedes para ela falar mais devagar? Olhas atentamente para ela a ver os lábios dela a mexer?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não precisas?

Aluno D Não.

Entrevistadora E costumavas pensar em francês?

Aluno D Às vezes.

Entrevistadora Às vezes?

Aluno D Às vezes, algumas palavras.

Entrevistadora Mas quando as pessoas estão a falar para ti, elas falam uma palavra e tu pensas em francês?

Aluno D Não.

Entrevistadora Quando ouves outra pessoa a falar sentes-te à-vontade?

Aluno D Sinto.

Entrevistadora Consegues!

Achas que o português parece uma melodia, uma canção?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não?! É uma língua normal?

Aluno D É.

Entrevistadora Costumas ouvir músicas em português?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Sim!

Percebes as letras da música?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Por exemplo. Diz-me uma que tu gostes mais.

Aluno D Uma que eu goste muito?

Entrevistadora Sim. Uma em português.

Aluno D Uma dos Xutos e Pontapés.

Entrevistadora Uma dos Xutos e Pontapés.

Também costumavas ouvir música em inglês?

Aluno D Às vezes.



**Anexo 7 c) identificação das dificuldades na expressão oral, bem como estratégias utilizadas para fazer face a essas mesmas dificuldades**

## ALUNA A

Entrevistadora E quando falas em português. Quando falas em português consegues responder sempre que a professora solicita a tua participação? Sempre que a professora pede para tu falares, para tu responderes. Tu consegues responder certo?

Aluna A Às vezes sim, às vezes não.

Entrevistadora Consegues seguir uma conversa, participar activamente? Por exemplo um grupo de amigos, os teus amigos, consegues falar com eles? Não pedes para falarem devagar? Consegues falar, assim, direitinho?

Aluna A Sim! [responde também com a cabeça]

Entrevistadora Que tipo de dificuldades é que sentes em português? Sentes algumas dificuldades quando falas em português? Achas alguma coisa complicada?

Aluna A Não. [a aluna faz um gesto também com a cabeça]

Entrevistadora Não?!

Aluna A Só algumas palavras que são grandes. [exemplifica afastando as mãos]

Entrevistadora Que são grandes?!

Por exemplo, sabes alguma? Consegues dizer alguma agora? Alguma palavra difícil?

Aluna A Não me lembro.

Entrevistadora E a construção das frases. Construir uma frase, um texto. Achas difícil?

Aluna A [Não, responde com um gesto de cabeça]

Entrevistadora Não?! A utilização dos verbos. Consegues conjugar os verbos todos direitinhos, nas formas...

Aluna A Mais ou menos. Às vezes tenho que pedir ajuda. [mexe os braços]

Entrevistadora Tens de pedir ajuda?

Aluna A Sim.

Entrevistadora É isso que eu agora vou perguntar, utilizas alguma estratégia para falar em português, por exemplo se costumavas pedir ajuda?

Aluna A Sim!

Entrevistadora Costumas pedir ajuda à professora ou aos teus colegas?

Aluna A Às vezes peço aos meus colegas, mas se não souberem eu pergunto à professora.

Entrevistadora Achas a LP parecida com a tua LM?

Aluna A [não, responde com a cabeça]

Entrevistadora Nada, nada? Existem alguns sons semelhantes, assim, parecidos?

Aluna A [continua com o movimento da cabeça]

Entrevistadora Existem?

Aluna A [sim, diz com a cabeça]

Entrevistadora Por exemplo, sabes algum?

Aluna A "Am"

Entrevistadora "Am"? E diferente, então, é em tudo? As letras são iguais?

Aluna A Não.

Entrevistadora Vocês falam com estas letras?

Aluna A Não.

Entrevistadora É diferente?

Aluna A É muito diferente.

## **ALUNA B**

Entrevistadora Na escola quando falas português consegues responder sempre à professora?  
Sempre que a professora pede para tu responderes, faz perguntas tu consegues responder?

Aluna B Sim, sim. [responde também com um movimento de cabeça]

Entrevistadora Consegues seguir uma conversa quando estás com os teus amigos todos, consegues acompanhá-los?

Aluna B Sim.

Entrevistadora E falar com eles, sempre em diálogo?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Que tipo de dificuldades sentes em Português, na LP? O que é que tu achas mais complicado? O vocabulário? As palavras? A pronúncia? A construção das frases? Os verbos? O que é que tu achas mais complicado? Consegues escrever frases?

Aluna B Consigo.

Entrevistadora Utilizar os pronomes, os verbos, tudo direitinho? Os verbos, consegues conjugar nas pessoas todas?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Que estratégias utilizas para falar em português? Recorres à tua LM? Pensas primeiro em indiano e depois falas ou...

Aluna B Não.

Entrevistadora Não precisas pensar em indiano?

Aluna B Não.

Entrevistadora Achas que a tua LM é parecida com a LP?

Aluna B Não.

Entrevistadora Não?! É diferente?

Aluna B É!

Entrevistadora Ora diz lá uma palavra na tua LM? Diz casa. Sabes dizer casa?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Ora diz lá.

Aluna B É "house".

Entrevistadora Isso é inglês?

Aluna B Sim. Há algumas palavras em indiano que são em inglês.

Entrevistadora São parecidas com o inglês? E existem sons semelhantes entre o Português e o indiano?

Aluna B [a criança afirma que sim com a cabeça].

Entrevistadora Por exemplo?

Aluna B [não responde, fica hesitante e nervosa]

Entrevistadora "a" é parecido?

Aluna B É.

Entrevistadora E diferente? Como é que a LP é diferente da tua LM?

Aluna B Os sons! Os sons!

Entrevistadora Os sons são diferentes?

Aluna B Sim!

Entrevistadora Alguns?

Aluna B Sim.

### **ALUNO C**

Entrevistadora Na escola, quando tu falas em português consegues responder sempre que a professora?

Aluno C Sim.

Entrevistadora E consegues seguir uma conversa participando activamente?

Aluno C Sim!

Entrevistadora Quando estás no teu grupo de amigos costumavas falar muito com eles e eles contigo?

Aluno C Sim, sim.

Entrevistadora Que tipo de dificuldades é que tu sentes quando falas português?

Aluno C Não sinto nenhuma dificuldade. [responde confiante]

Entrevistadora Não achas nada complicado? O vocabulário? As palavras? As frases? A construir frases?

Aluno C Não

Entrevistadora Os verbos? Utilizar os verbos nas várias pessoas, nos tempos?

Aluno C Não. Não

Entrevistadora Consegues conjugar os verbos todos? Nos tempos diferentes?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Utilizas alguma estratégia para falar português?

Aluno C Não!

Entrevistadora Não utilizas os verbos, os dicionários?

Aluno C Não.

Entrevistadora Não?!

Aluno C Não.

Entrevistadora Achas a tua LM parecida com a LP?

Aluno C Sim.

Entrevistadora Por exemplo, em que domínios é que tu achas que é parecida? Nos sons, em algumas palavras?

Aluno C Sim em algumas palavras, por exemplo cão em romeno é “que”.

Entrevistadora É parecido. E diferente? Tem alguns aspectos diferentes?

Aluno C [a criança mostra-se confusa]

Entrevistadora Outro tipo de palavras não é? São diferentes a falar?

Aluno C Sim.

## ALUNO D

Entrevistadora Na escola, quando falas em português consegues responder sempre que a professora solicita a tua participação?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Sim?!

Consegues seguir uma conversa, participar activamente nela? Quando tu estás com os teus amigos, tu consegues falar para eles, compreender tudo o que eles dizem.

Aluno D Consigo, consigo.

Entrevistadora Sentes algum tipo de dificuldade a falar português?

Aluno D Não. [diz confiante]

Entrevistadora Dizer algumas palavras?

Aluno D Não, no primeiro ano é que sentia algumas, mas agora já não. Já estou habituado.

Entrevistadora Achas alguma coisa complicada quando falas?

Aluno D Não.

Entrevistadora O vocabulário? A pronúncia?

Aluno D Às vezes a pronúncia já não me lembro.

Entrevistadora A construção das frases? Utilizar os verbos?

Aluno D Não, não sinto dificuldade.

Entrevistadora Consegues utilizar os verbos nas pessoas todas, nos tempos que já aprendeste?

Aluno D Sim. [responde também com um movimento da cabeça]

Entrevistadora Sim?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Utilizas alguma estratégia para falar português?

Aluno D Não.

Entrevistadora Achas a tua LM parecida com a LP?

Aluno D Mais ou menos.

Entrevistadora Algumas palavras?

Aluno D Algumas, sim. São muito poucas.

Entrevistadora Por exemplo? Sabes alguma?

Aluno D [o aluno mostra-se pensativo] Não. Agora não me lembro.

Entrevistadora Agora não te lembras?!

Existem alguns sons semelhantes?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não? Achas que não?

E achas a LP diferente da tua LM?

Aluno D Acho.

Entrevistadora Sabes dizer algum exemplo?

Aluno D De diferente?

Entrevistadora Sim.

Aluno D Por exemplo, ahahahah, o pá, baliza não se diz baliza, em francês diz-se “but”, por exemplo.

Entrevistadora É muito diferente.



**Anexo 7 d) - Identificação de dificuldades na compreensão escrita, bem como de estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades**

## ALUNA A

Entrevistadora Quando lêes utilizas alguma estratégia para compreender as ideias dos textos, ou das perguntas, ou tens de ler segunda vez o texto para compreender o que está escrito?

Aluna A Tenho de ler duas vezes ou três para compreender.

Entrevistadora E depois, consegues interpretar as questões das fichas de trabalho, das fichas, dos testes da professora?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E dos livros, dos manuais escolares também consegues compreender tudo? As perguntas?

Aluna A Sim, só que sou atrasada.

Entrevistadora Demoras mais um bocadinho a compreender?

Aluna A Sim!

Entrevistadora Utilizas outra estratégia, por exemplo o vocabulário. Utilizas o vocabulário da tua língua materna para perceberes? Utilizas o vocabulário de outras línguas conhecidas?

Aluna A [não. Responde gestualmente]

Entrevistadora Não! O que achas que é mais difícil quando estás a ler?

Aluna A Ahah Não consigo perceber muitas palavras.

Entrevistadora Tens dificuldade em compreender algumas palavras?

Aluna A Sim!

Entrevistadora E porque é que achas isso? Porque em casa falas outra língua, porque em casa não falas o português?

Aluna A [a criança responde afirmativamente com um gesto]

Entrevistadora Porque em casa não falas o português, achas que é por causa disso!

Aluna A Eu não acho que é por causa disso.

## **ALUNA B**

Entrevistadora Quando lêst utilizas alguma estratégia para compreender as ideias principais, ou tens de ler segunda vez, por exemplo os textos, compreendes logo os textos ou tens de ler segunda e terceira vez?

Aluna B Leio segunda vez.

Entrevistadora Segunda vez para compreender! E interpretar questões das fichas, consegues ou também tens dificuldades?

Aluna B Não. [responde também gestualmente]

Entrevistadora E dos manuais escolares? Os textos, as perguntas e as actividades dos livros?

Aluna B Não.

Entrevistadora Não tens dificuldade?

Aluna B Não.

Entrevistadora Utilizas outras estratégias, por exemplo, recorres a palavras da tua LM para compreender as palavras da LP, utilizas o vocabulário de outras línguas para compreender as palavras escritas em português?

Aluna B Não.

Entrevistadora O que achas mais difícil quando estás a ler em português, os textos? Achas mais difícil o quê?

Aluna B (não responde) [sorri]

Entrevistadora O que é que tu achas mais difícil?

Aluna B Difícil... [hesita]

Entrevistadora Sim? As palavras que tu não conheces?

Aluna B As palavras que eu não conheço.

Entrevistadora E mais? As palavras, assim, maiores, mais complicadas?

Aluna B Mais complicadas.

Entrevistadora As palavras mais complicadas! E Achas que não consegues compreender bem o

texto por causa de teres a língua indiana?  
Aluna B Não!

Entrevistadora Não achas que é por causa disso?!

### ALUNO C

Entrevistadora Quando lêes em português utilizas alguma estratégia para compreender as ideias do texto, lêes segunda vez, duas vezes o mesmo texto?

Aluno C Não.

Entrevistadora Compreendes as palavras todas dos textos, mesmo aquelas mais complicadas?

Aluno C Aquelas mais complicadas não, tenho de ir ao dicionário.

Entrevistadora Costumas ir ao dicionário ver. E que outras estratégias para além de ires ao dicionário ver?

Aluno C Não.

Entrevistadora Pensas nas palavras em romeno?

Aluno C Não

Entrevistadora O que achas mais difícil quando estás a ler?

Aluno C Não acho nada difícil, só aquelas palavras que eu não percebo.

Entrevistadora Só aquelas palavras que não percebes. E achas que não percebes essas palavras porquê? Por causa de seres romeno?

Aluno C Não.

Entrevistadora Achas que não tem a ver?

Aluno C (a criança não responde)

Entrevistadora Não compreendes porque são palavras mesmo difíceis e tens que ir ao dicionário ver.

## ALUNO D

Entrevistadora Quando lêes utilizas alguma estratégia para compreender as ideias dos textos, das perguntas, ou tens que ler segunda vez? Ler um texto segunda vez para compreender o que está escrito?

Aluno D Às vezes sim.

Entrevistadora Às vezes tens que ler segunda vez.  
E para interpretar as questões das diferentes fichas, as perguntas das diferentes fichas que a professora dá, utilizas alguma estratégia para compreenderes?

Aluno D Não.

Entrevistadora E dos manuais escolares? Dos livros?

Aluno D Não.

Entrevistadora Utilizas outras estratégias? Por exemplo: vocabulário, palavras, utilizas vocabulário, palavras da tua LM para compreenderes palavras portuguesas? Ou utilizas vocabulário de outras línguas conhecidas, por exemplo o inglês ou o espanhol para perceberes o que está escrito em português?

Aluno D Não, não.

Entrevistadora Compreendes o que está escrito em português?

Aluno D [a criança responde afirmativamente com um gesto]

Entrevistadora O que achas mais difícil quando estás a ler?

Aluno D As palavras que têm muitas consoantes seguidas, por exemplo.

Entrevistadora Porque é que tu achas que tens dificuldades a ler essas palavras.

Aluno D Porque têm sons muito esquisitos.

Entrevistadora E achas que sentes essas dificuldades por causa de seres francês?

Aluno D Não.

Entrevistadora Achas que não?

Aluno D Não.

**Anexo 7 e) – Identificação de dificuldades sentidas na expressão escrita, bem como de estratégias para fazer face a essas mesmas dificuldades**

## **ALUNA A**

Entrevistadora Sabes escrever na tua LM?

Aluna A Sei escrever algumas letras, só que há uma letra que significa uma palavra.

Entrevistadora Sentes dificuldade ao escrever palavras complicadas? Aquelas palavras compridas, como as que disseste à pouco?

Aluna A Não, por causa que eu bato [exemplifica, batendo as mãos].

Entrevistadora Fazes as sílabas?

Aluna A hum! hum!

Entrevistadora E quando escreves em português. Utilizas alguma estratégia para escrever sem erros ortográficos? Por exemplo: utilizas o dicionário?

Aluna A Vou ao dicionário para ver quais são as palavras que eu não conheço.

Entrevistadora E utilizas o dicionário de tradução? Por exemplo: tem a palavra escrita em chinês e depois à frente tem em português?

Aluna A Não!

Entrevistadora Não utilizas esse dicionário?

Aluna A Não! [diz convicta]

## **ALUNA B**

Entrevistadora Sabes escrever na tua LM?

Aluna B Não!

Entrevistadora Mas os teus pais sabem?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Já viste as letras indianas?

Aluna B Já.

Entrevistadora E são parecidas com as da LP? São iguais?

Aluna B Não! [responde também movimentando a cabeça]

Entrevistadora São muito diferentes, ou....

Aluna B São muito diferentes.

Entrevistadora Sentes dificuldade em escrever palavras complicadas?

Aluna B Não. [mostra-se confiante]

Entrevistadora Não! Porque é que achas que não sentes essas dificuldades? Utilizas alguma estratégia para escrever as palavras?

Aluna B Não.

Entrevistadora Utilizas dicionários, tradução?

Aluna B Dicionários.

Entrevistadora Utilizas dicionários para ver como é que se escrevem as palavras?

Aluna B Ai não!

Entrevistadora Não?! Então? Para compreenderes o que é que significa? O significado da palavra?

Aluna B Ah, eu procuro no dicionário.

Entrevistadora Procuras no dicionário o significado? Está bem!

### **ALUNO C**

Entrevistadora Sabes escrever na tua LM?

Aluno C Sei.

Entrevistadora As letras são parecidas com as da LP?

Aluno C Algumas são diferentes. Por exemplo “o” em romeno lê-se “tse” e o “t” leva um rabinho por baixo.

Entrevistadora Sentes dificuldades em escrever as palavras complicadas?

Aluno C Não.



Entrevistadora Aquelas palavras que tu não costumavas perceber nos textos?

Aluno C Não.

Entrevistadora Não tens dificuldade!

Quando escreves em português utilizas alguma estratégia para escrever sem erros?

Aluno C Não.

Entrevistadora Não utilizas o dicionário?

Aluno C [a criança responde com um gesto negativamente]

### **ALUNO D**

Entrevistadora Sabes escrever francês?

Aluno D Sei

Entrevistadora Sabes?! E as letras são parecidas com as da LP?

Aluno D São iguais.

Entrevistadora São iguais.

Tens dificuldade em escrever palavras complicadas?

Aluno D Às vezes tenho que perguntar à professora.

Entrevistadora Lembraste agora de alguma palavra complicada, que tu tenhas dificuldade?

Aluno D Ahahahah, não. Agora não.

Entrevistadora Quando escreves em português utilizas alguma estratégia para escrever sem erros ortográficos?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não utilizas o dicionário para escrever palavras?

Aluno D Não.

**Anexo 7 f) – Identificação das concepções das crianças com português não materna  
relativas à língua portuguesa como veículo de transmissão de saberes**

## ALUNA A

Entrevistadora Achas a LP difícil?

Aluna A Um bocadinho.

Entrevistadora Um bocadinho! Porquê?

Aluna A Por causa que eu não sou lá muito boa a ler.

Entrevistadora Não és muito boa a ler?! Tens dificuldade em compreender o que está escrito, é?

Aluna A Sim.

Entrevistadora Das seguintes áreas, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Educação Física qual é a que tens menos dificuldades?

Aluna A ah

Entrevistadora Sentes menos dificuldades?

Aluna A É na Ginástica, na Matemática e Estudo do Meio.

Entrevistadora E a que tens mais dificuldade?

Aluna A Na LP.

Entrevistadora É?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E porque é que é na LP? Não compreendes?

Aluna A Compreendo, às vezes não sei escrever de uma maneira e pergunto à professora e... [rindo-se se seguida, sem saber como continuar]

Entrevistadora Então, achas que a LP é difícil porque não consegues escrever muito bem, tens dificuldade em escrever algumas palavras e quando estás a ler também tens dificuldade em ler algumas palavras.

Aluna A Sim

Entrevistadora Utilizas mais a LP em que áreas? Utilizas mais a LP em Matemática, em Estudo do Meio, em Educação Física, na Expressão Plástica. Em qual área é que tu utilizas mais a LP? Para ler, para escrever, para falar...

Aluna A Na ginástica.

Entrevistadora Vocês falam muito com o professor. E mais, mais em alguma?

Aluna A Acho que não. [ri-se]

Entrevistadora Não?

Aluna A Não!

Entrevistadora Consideras que as dificuldades que tu tens são por causa de não teres o português como LM? Por causa de falares o chinês?

Aluna A Não!

Entrevistadora Então, achas que é porquê?

Aluna A Às vezes sinto-me nervosa e não consigo ler muito bem.

Entrevistadora Sentes-te envergonhada às vezes quando lês?

Aluna A Sim.

Entrevistadora Sentes que essas dificuldades são porque não compreendes o que está escrito. Ficas envergonhada e como medo por causa das dificuldades de não compreenderes o que está escrito?

Aluna A Fico nervosa e fico com medo que leia...

Entrevistadora Mal?

Aluna A ...leia mal.

Entrevistadora Achas os temas das diferentes áreas complicados? Estudo do Meio. Os temas do estudo do meio são complicados?

Aluna A Um bocadinho.

Entrevistadora E na Matemática?

Aluna A Não!

Entrevistadora Não! É fácil a Matemática?

Aluna A Matemática para mim é muito fácil, só que as contas de divisão, ai divisão, divisão não, de multiplicação, as tabuadas, não consigo fazer lá muito bem.

Entrevistadora Gostas de ver o arco-íris?

Aluna A Gosto. Adoro.

Entrevistadora Adoras?! Se tivesses de escolher uma cor para caracterizar a LP qual seria?

Aluna A Rosa.

Entrevistadora Cor-de-rosa, porquê?

Aluna A Porque a rosa é uma cor que tem muitos tipos. Tem uma cor, uma cor livre.

Entrevistadora Há cor-de-rosa clarinho, cor-de-rosa, assim, mais escuro...

Aluna A Rosa choque

Entrevistadora Então, achas que a LP tem várias sonoridades. Cada pessoa fala de uma cor diferente, de um cor-de-rosa diferente?

Aluna A Sim!

Entrevistadora É?!

## **ALUNA B**

Entrevistadora Achas a LP difícil?

Aluna Não.

Entrevistadora Não! Porque é que não é difícil, compreendes tudo?

Aluna Compreendo, às vezes não.

Entrevistadora Às vezes não compreendes? Ainda é um bocadinho difícil, é?

Aluna Quando vêm as fichas e os textos não, quando vêm as fichas e os textos é fácil e quando vêm algumas frases eu sinto dificuldade.

Entrevistadora Não compreendes algumas frases!

Das seguintes áreas: Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Educação Física, qual é a que tu achas que é menos difícil?

Aluna B Menos difícil?

Entrevistadora Sim.

Aluna B Matemática.

Entrevistadora Matemática é a menos difícil e a mais difícil?

Aluna B É... [mostra-se pensativa]

Entrevistadora Estudo do Meio, Expressão Plástica, Educação Física?

Aluna B Estudo do Meio.

Entrevistadora Utilizas mais a LP em que áreas? No Estudo do Meio, na Matemática, em Educação Física, no Desporto? Mais para falar, para escrever, para ler? Utilizas mais a LP em que área?

Aluna B Em Matemática. Não. Em Estudo do Meio.

Entrevistadora É mais em Estudo do Meio e porque é que achas que utilizas mais a LP em Estudo do Meio? Também tem textos?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Consideras as dificuldades que tens...

Consideras que as dificuldades que tens se devem ao facto de não teres a LP como LM?

Aluna B (não responde)

Entrevistadora As dificuldades a Estudo do Meio. Achas que é por causa de não teres o português como LM? Em casa falas indiano?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Achas que as dificuldades que tens são por causa de falares indiano em casa?

Aluna B Não.

Entrevistadora Então achas que é porquê?

Aluna B Por causa de...por causa de...por causa de... [mostra-se pensativa, sem saber o que dizer]

Entrevistadora Não tenhas vergonha de falar. Por causa de quê?

Aluna B            Por causa ... não sei.

Entrevistadora   Não sabes. Tens dificuldades, mas não sabes porquê!

Aluna B            Sim. [ri-se]

Entrevistadora   Sentes que essas dificuldades se devem ao facto de não compreenderes o que está escrito?

Aluna B            Sim.

Entrevistadora   Às vezes tens dificuldades em compreender aquilo que está escrito. Às vezes achas os temas muito complicados? Os do Estudo do Meio?

Aluna B            Não.

Entrevistadora   Não! Achas que são fáceis!

                         Gostas de ver o arco-íris?

Aluna B            Sim.

Entrevistadora   Se tivesses de escolher uma cor para caracterizar a LP qual seria?

Aluna B            O cor-de-rosa.

Entrevistadora   O cor-de-rosa e porquê?

Aluna B            Por causa que é a minha cor preferida.

Entrevistadora   Está bem.

### **ALUNO C**

Entrevistadora   Achas a LP é difícil?

Aluno C            Não.

Entrevistadora   Das seguintes áreas: Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Educação Física, qual é que tu achas que é mais difícil?

Aluno C            Para mim nenhuma é difícil.

Entrevistadora   Não é nenhuma difícil?

Aluno C [o aluno refere que não com um movimento]

Entrevistadora Mas alguma é, assim um bocadinho, um bocadinho mais difícil?

Aluno C Matemática.

Entrevistadora Matemática! E a que tu mais gostas? A que é menos difícil?

Aluno C É a Matemática porque é difícil.

Entrevistadora E achas que essa dificuldade tem a ver com tu seres romeno ou não?

Aluno C Não.

Entrevistadora Não!

Utilizas a LP mais em que áreas?

Aluno C Na escola.

Entrevistadora Mas utilizas mais a LP na Matemática, em Estudo do Meio... Naquela em que tu falas mais, escreves mais?

Aluno C Na LP.

Entrevistadora Para além da LP?

Aluno C Matemática.

Entrevistadora Matemática.

Sentes essas dificuldades na Matemática porque não compreendes o que está escrito? Porque achas muito difícil compreender aquilo que a professora quer?

Aluno C Não. Acho alguns problemas só difíceis.

Entrevistadora Só os problemas mais difíceis?

Aluno C Mas não é pelas palavras.

Entrevistadora Achas os temas complicados?

Aluno C Não!

Entrevistadora Não?!

Gostas de ver o arco-íris?

Aluno C Sim



Entrevistadora Se tivesses que atribuir uma cor para caracterizar a LP, qual seria?

Aluno C Vermelho.

Entrevistadora Vermelho? Porque é que era o vermelho?

Aluno C (o aluno não responde)

Entrevistadora Gostas da cor vermelha?

Aluno C Sou do Benfica.

Entrevistadora És do Benfica?

Aluno C (o aluno afirma com a cabeça)

#### **ALUNO D**

Entrevistadora Achas a LP difícil?

Aluno D Não.

Entrevistadora Porque é que não achas difícil?

Aluno D Porque acho que, que a pronúncia é quase igual e que já estou habituado a falar português e às vezes não me lembro das palavras em francês, estou tão habituado a falar português.

Entrevistadora Em casa falas francês?

Aluno D E português.

Entrevistadora Das áreas: Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Educação Física qual é a que tu sentes mais dificuldade?

Aluno D Acho que sinto um pouco mais de dificuldade na Matemática.

Entrevistadora Na Matemática. E a que tu sentes menos dificuldade?

Aluno D Educação Física.

Entrevistadora Educação Física!

Porque é que achas que sentes mais dificuldade na Matemática?

Aluno D            Porque às vezes há multiplicações que eu tenho que pensar muito, ou somas.

Entrevistadora   E nos problemas?

Aluno D            Nos problemas acho que tenho que pensar muito, tenho que pensar muito.

Entrevistadora   Achas que utilizas mais a LP em que áreas?

Para ler? Para escrever? Para falar? Para compreender?

Aluno D            Ahahah, para falar.

Entrevistadora   Mas em que área é que costumavas utilizar mais?

Aluno D            A onde?

Entrevistadora   Sim, em Estudo do Meio, na Matemática?

Aluno D            É na LP.

Entrevistadora   Para além da LP?

Aluno D            É o Estudo do Meio porque às vezes a professora manda-nos ler coisas e na Matemática não.

Entrevistadora   Tu achas que a LP é muito importante para compreenderes as outras áreas?

Aluno D            Sim.

Entrevistadora   Achas que sim? Porque é que achas que sim?

Aluno D            Porque se eu não soubesse a LP não percebia nada.

Entrevistadora   Exactamente.

Sentes essas dificuldades porque não compreendes o que está escrito? Achas que a dificuldade que tu tens a Matemática é porque não compreendes o que está escrito?

Aluno D            Não. [movimenta também a cabeça]

Entrevistadora   Nos problemas?

Aluno D            Não.

Entrevistadora Achas que não!  
Achas os temas muito complicados? Os temas das diferentes áreas? De Estudo do Meio, da Matemática,...

Aluno D Não.

Entrevistadora Não?!  
Gostas de ver o arco-íris?

Aluno D Gosto.

Entrevistadora Se tivesses que escolher uma cor para caracterizar a LP, qual seria?  
Ahah, o amarelo.

Aluno D Porquê?

Entrevistadora Porque a LP parece que é uma língua quentíssima, que dá um bocadinho de cede

Aluno D quando eu falo.

**Anexo 7 h) - Integração das crianças com PLNM no meio escolar português**

## ALUNA A

Entrevistadora Quando entraste para a escola portuguesa pela primeira vez sentiste medo, receio, expectativa, curiosidade, vergonha...

Aluna A Vergonha e medo. [ri-se]

Entrevistadora Vergonha e medo porquê?

Aluna A Eu estava sempre atrás da minha mãe. [ri-se]

Entrevistadora Estavas sempre atrás da tua mãe?

Aluna A Não conhecia os meninos.

Entrevistadora Não veio nenhum menino da pré onde tu estavas para a tua turma.

Aluna A Vinha, vinha quatro ou cinco.

Entrevistadora Como não os conhecias ficaste com um bocadinho de medo deles?

Aluna A Sim, dos outros.

Entrevistadora E os teus colegas receberam-te bem?

Aluna A Receberam!

Entrevistadora Costumam brincar sempre contigo?

Aluna A Os rapazes é que não brincam. [movimenta um braço]

Entrevistadora E as meninas costumam brincar sempre contigo?

Aluna A Sim. [responde também movimentando a cabeça]

Entrevistadora Às vezes sentes-te sozinha por seres doutro..., por teres outra LM, ou...

Aluna A Sim, às vezes sim. Tenho saudades da minha família. [responde com um ar saudoso]

Entrevistadora A tua família está na China? Os teus avós?

Aluna A Não, eu não tenho avô?

Entrevistadora Não?

Aluna A Não.

Entrevistadora E a avó?

Aluna A A avó ainda está na China sozinha, com a tia e com o tio.

Entrevistadora E quando foste lá, à China, foste visitar a tua avó e os teus tios?

Aluna A Sim, e a minha prima.

Entrevistadora Tens uma prima da tua idade?

Aluna A Não. É mais nova.

Entrevistadora Mais novita?

Aluna A Sim.

Entrevistadora Gostas de andar nesta escola?

Aluna A Gosto. [movimenta os braços]

Entrevistadora Quem é o teu melhor amigo na escola?

Aluna A É a Tânia.

Entrevistadora E é da tua turma?

Aluna A Sim.

Entrevistadora E é de outra nacionalidade? É a menina indiana?

Aluna A Sim.

Entrevistadora A professora durante as aulas costuma apresentar actividades, textos diferentes, textos sobre diferentes culturas ou países? Actividades relacionadas com a China, textos relacionados com a China, ou com outros países, com a Índia, com ...

Aluna A [a aluna diz que sim abanando a cabeça]

Entrevistadora Costuma?! E costuma apresentar textos do teu país? Sobre o teu país?

Aluna A [a aluna indica que não]

Entrevistadora E costuma apresentar textos do teu país? Sobre o teu país?

Aluna A [a aluna indica que não]

Entrevistadora Não?! Então, costuma apresentar sobre que países? Lembras-te de alguns países?  
Aluna A Brasil.

Entrevistadora Brasil?! A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura, ou achas que te considera uma menina igual a todas as outras que estão lá na turma?  
Aluna A Ela... [não termina a frase]

Entrevistadora A professora tenta perceber-te melhor, conhecer-te melhor por causa de tu seres da China, ou achas que ela te considera uma menina igual a todas as outras?  
Fala contigo sobre a China, tem uma preocupação especial contigo? Ela não fala sobre a China?  
Aluna A Não fala muito...

Entrevistadora Então achas que ela fala para ti como fala para as meninas da turma?  
Aluna A [indica que sim, fazendo um movimento com a cabeça]

Entrevistadora E tu falas sobre a tua cultura?  
Aluna A Falo

Entrevistadora Falas com a professora e com as tuas colegas?  
Aluna A Só com as minhas colegas.

## **ALUNA B**

Entrevistadora Quando entraste para a escola portuguesa pela primeira vez sentiste receio, expectativa, curiosidade, medo, segurança?  
Aluna B Medo! [sorri]

Entrevistadora Medo? Porquê?  
Aluna B Porque eu achava que ia haver muitos testes e eu não ia perceber.

Entrevistadora Não tiveste medo dos teus colegas? Das outras crianças?  
Aluna B Um bocado.

Entrevistadora Um bocado! E os teus colegas receberam-te bem quando entraste para a escola?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Costumam brincar contigo?

Aluna B Sim. [responde movimentando também a cabeça]

Entrevistadora Sempre ou só de vez em quando?

Aluna B Sempre!

Entrevistadora Os meninos e as meninas?

Aluna B Os meninos não brincam todos os dias. [ri-se]

Entrevistadora Brincam às vezes?

Aluna B Sim.

Entrevistadora E as meninas?

Aluna B As meninas brincam todos os dias.

Entrevistadora Às vezes sentes-te sozinha na escola?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Por causa de seres de outro país? Achas que as outras crianças te deixam sozinha por causa de seres de outro país?

Aluna B Não.

Entrevistadora Então porque é que te sentes sozinha?

Aluna B Por causa que, eu não tenho lá as minhas primas, nem ninguém.

Entrevistadora Gostavas que os teus primos andassem nesta escola?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Gostas de andar aqui na escola?

Aluna B Gosto.

Entrevistadora Quem é o teu melhor amigo?

Aluna B É a Mariana.



Entrevistadora É a Mariana! É da tua turma?

Aluna B É.

Entrevistadora E é portuguesa ou tem outra nacionalidade?

Aluna B É francesa.

Entrevistadora Francesa?

A professora durante as aulas costuma apresentar actividades ou textos sobre diferentes culturas ou países?

Sobre outros países?

Aluna B Sim!

Entrevistadora Sim? Por exemplo, sobre que países é que ela costuma apresentar actividades?

Aluna B China.

Entrevistadora E sobre a Índia, costuma apresentar, também?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Gostas quando ela fala sobre o teu país?

Aluna B Sim.

Entrevistadora A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura por seres proveniente de outro país? Por teres outra LM?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Achas que a professora fala contigo sobre a Índia, ou achas que ela te, que te...

Achas que a professora fala contigo sobre a Índia, ou achas que és igual às outras meninas quando ela fala?

Aluna B Sou diferente.

Entrevistadora És diferente, por causa de seres de outro país? Teres outra língua?

Aluna B Sim.

Entrevistadora E tu costumavas falar sobre a Índia?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Com a professora, ou só com os teus colegas?

Aluna B Só com os meus colegas.

Entrevistadora A professora desenvolve actividades diferentes contigo?

Aluna B Sim.

### **ALUNO C**

Entrevistadora Quando entraste para a escola, pela primeira vez, sentiste receio? Expectativa? Curiosidade?

Aluno C Não.

Entrevistadora Vergonha?

Aluno C Não.

Entrevistadora Medo?

Aluno C Não.

Entrevistadora Gostaste de vir para a escola?

Aluno C [sim, responde gestualmente]

Entrevistadora E porque é que gostaste de vir para a escola?

Aluno C Porque... [pensa]

Entrevistadora Porque gostas de aprender coisas novas?

Aluno C Sim.

Entrevistadora E os teus colegas receberam-te bem?

Aluno C Sim!

Entrevistadora Sim. Costumam brincar sempre contigo? Ou só às vezes?

Aluno C Todos os rapazes costumam brincar comigo. Nós jogamos todos os dias à bola.

Entrevistadora Sempre à bola!

Às vezes sentes-te sozinho por causa de seres de outro país?

Aluno C Não

Entrevistadora Gostas de andar nesta escola?

Aluno C Sim

Entrevistadora Qual é o teu melhor amigo?

Aluno C Melhor amigo, tenho três, que é o João Diogo, o Allan e o Miguel.

Entrevistadora Eles são os três da tua turma?

Aluno C Sim, são.

Entrevistadora E de que nacionalidades...?

Aluno C Quer dizer um não é, que é o Afonso, é de outra turma.

Entrevistadora E de que nacionalidade são?

Aluno C O Afonso e o Miguel são portugueses e o Allan é francês.

Entrevistadora A professora durante as aulas costuma apresentar actividades e textos sobre diferentes culturas e países? Sobre outros países?

Aluno C Já demos quando, quando, quando foi a Estudo do Meio, já demos, só que agora já acabamos.

Entrevistadora Lembraste de algum, algum país que vocês tenham estudado?

Aluno C Não. Estudamos todos.

Entrevistadora Sim! E a professora costuma falar sobre o teu país? Sobre a Roménia?

Aluno C Uma vez, depois de fazermos o Estudo do Meio, ahah a professora disse para copiar uma coisa da Roménia, que estava na internet.

Entrevistadora Para fazer uma pesquisa!

A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura?

Aluno C Não, ela já sabe!

Entrevistadora Ela já sabe?! Já te conhece. Ela é tua professora desde o primeiro ano?

Aluno C Sim, desde o primeiro ano.

Entrevistadora Já te conhece bem. E tu costumavas falar sobre a tua cultura e origem, sobre a Roménia?

Aluno C Não.

Entrevistadora E com os teus colegas, também não?

Aluno C Não.

Entrevistadora A professora desenvolve actividades diferentes contigo?

Aluno C Não

Entrevistadora É igual para toda a turma, as mesmas fichas, os mesmos textos?

Aluno C Sim.

#### **ALUNO D**

Entrevistadora Quando entraste para a escola, pela primeira vez, sentiste receio? Expectativa? Curiosidade? Vergonha? Interesse? Medo? Confiança? Revolta? O que é que tu sentiste quando entraste para a escola, pela primeira vez?

Aluno D Senti um bocado de vergonha.

Entrevistadora Vergonha, porquê?

Aluno D Porque não conhecia ninguém.

Entrevistadora E os teus colegas receberam-te bem?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Sim! Costumam brincar sempre contigo?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Às vezes sentes-te sozinho por seres de outro país?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não! Brincas sempre com eles, nos intervalos, depois da escola?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Gostas de andar nesta escola?

Aluno D Gosto. [o aluno movimenta a cabeça]

Entrevistadora Quem é o teu melhor amigo na escola?

Aluno D Na escola é o Miguel da minha sala.

Entrevistadora É da tua turma.

Aluno D Sim.

Entrevistadora De que nacionalidade é que ele é?

Aluno D É portuguesa.

Entrevistadora É português.

A professora durante as aulas costuma apresentar actividades/textos sobre diferentes culturas ou países? Costuma falar sobre outros países?

Aluno D Sim.

Entrevistadora E do teu país também costuma falar?

Aluno D Às vezes.

Entrevistadora Às vezes costuma falar sobre a França?

Aluno D Sim.

Entrevistadora A professora procura conhecer-te melhor, a ti e à tua cultura, por seres de outro país?

Aluno D Não.

Entrevistadora Achas que não?

Aluno D Não.

Entrevistadora Ela costuma fazer actividades diferentes contigo?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não? É igual para toda a turma?

Aluno D É.

Entrevistadora E tu costumavas falar sobre a França?

Aluno D            Sim.

Entrevistadora   Tu nasceste em que cidade?

Aluno D            Paris.

Entrevistadora   Paris mesmo! Não costumavas falar sobre a França?

Aluno D            Às vezes.

Entrevistadora   Dentro da sala com a professora, ou só com os teus colegas?

Aluno D            Às vezes os meus colegas perguntam e outras vezes é a professora.

**Anexo 7 i) – Identificação de conhecimentos e subjectividades sobre a LM e o país  
materno dos alunos.**

## ALUNA A

- Entrevistadora E como é que é a tua língua, a língua chinesa? Acha-la bonita ou feia?
- Aluna A Um pouco difícil.
- Entrevistadora Um pouco difícil?! E se também tivesses de lhe atribuir uma cor, qual seria? Do arco-íris... Qual é que tu achas que seria?
- Aluna A Vermelho.
- Entrevistadora Vermelho, porquê?
- Aluna A [mostra-se hesitante]
- Entrevistadora Achas o vermelho, assim, uma cor difícil?
- Aluna A Sim.
- Entrevistadora Sim?!
- Então, qual é a cor que tu mais gostas, a tua cor preferida?
- Aluna A É a rosa.
- Entrevistadora É a cor-de-rosa. E a que tu menos gostas?
- Aluna A É o preto.
- Entrevistadora É o preto? Não gostas do preto?
- Aluna A [Indica que sim com a cabeça]
- Entrevistadora Já disseste que costumavas visitar o teu país. Foste lá quantas vezes? sabes?
- Aluna A Quatro vezes.
- Entrevistadora Quatro vezes?! Já lá foste muitas vezes. E é bonito o teu país? A China?
- Aluna A É. Tem parques, tem árvores...
- Entrevistadora Parques para brincar? Escorregas, baloiços...
- Aluna A Não tem isso. É coisas de ginástica. [a aluna exemplifica com os braços]
- Entrevistadora Ah! Isso também é giro, fazer ginástica no parque. E tem mais o quê? Tem parque e mais?
- Aluna A Tem árvores, tem pontes.



Entrevistadora E mar, assim como aqui em Aveiro?

Aluna A Não tem muita água.

Entrevistadora Não!

Aluna A Não.

Entrevistadora Gostavas de viver lá?

Aluna A Gostava.

Entrevistadora Ou Achas que Portugal é mais bonito para viver?

Aluna A Eu gosto dos dois.

Entrevistadora Gostas dos dois? Gostavas de passar lá um bocadinho de tempo, assim mais, para conhecer melhor a China?

Aluna A Sim!

Entrevistadora Tens recordações de lá?

Aluna A Não, não tenho fotografias. [ri-se]

Entrevistadora Não tens fotografias? E na cabeça tens algumas recordações? Museus que tu visitaste, a casa onde viveste, onde passaste as férias?

Aluna A A minha casa.

Entrevistadora A tua casa. Foi para casa da tua avó que tu foste?

Aluna A Sim.

Entrevistadora O que é que mais gostas na China?

Aluna A Dos parques.

Entrevistadora Dos parques! Muito bem.

E aqui gostas de morar? Em Portugal, em Aveiro?

Aluna A [a aluna indica que sim com gestos]

Entrevistadora Gostas?!

Aqui moras com o teu pai e com a tua mãe?

Aluna A            Sim.

Entrevistadora   Tens irmãos?

Aluna A            Sim.

Entrevistadora   Quantos, posso saber?

Aluna A            [a aluna indica com os dedos "2"]

Entrevistadora   Dois?! São três filhos?

Aluna A            Sim.

Entrevistadora   Gostas de morar aqui? Porquê?

Aluna A            Porque... [a aluna hesita]

Entrevistadora   Aveiro é uma cidade linda?

Aluna A            Sim.

Entrevistadora   É?! Está bem. Então, obrigada.

## **ALUNA B**

Entrevistadora   Como é a tua língua, bonita ou feia?

Aluna B            Bonita. [a aluna sorri]

Entrevistadora   A indiana?

Aluna B            Sim, é bonita.

Entrevistadora   Se tivesses de lhe atribuir uma cor qual seria? À língua indiana, qual seria a cor que lhe atribuías?

Aluna B            A azul.

Entrevistadora   A azul, porquê?

Aluna B            Por causa de... [mostra-se pensativa]

Entrevistadora Por causa de quê?

Aluna B Também gosto de azul.

Entrevistadora Também gostas de azul. Quais são as tuas cores favoritas? A tua cor favorita?

Aluna B Cor-de-rosa.

Entrevistadora E depois? A seguir?

Aluna B É o amarelo.

Entrevistadora E qual é a cor que tu gostas menos?

Aluna B É o preto.

Entrevistadora Não gostas do preto?

Aluna B Não.

Entrevistadora Costumas visitar o teu país? A Índia?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Estiveste lá quantas vezes?

Aluna B [pensa] Quatro vezes.

Entrevistadora Quatro vezes! É bonita a Índia?

Aluna B É.

Entrevistadora Tens recordações dele? O que é que mais gostas da Índia?

Aluna B Da minha família.

Entrevistadora Gostas mais da tua família de lá? Aqui moras só com o teu pai e a tua mãe.

Aluna B Sim e com o meu irmão.

Entrevistadora Não tens mais família cá?

Aluna B Não.

Entrevistadora Gostavas de ir viver para lá, para a Índia?

Aluna B Sim.

Entrevistadora Morar mesmo, mesmo lá?  
Aluna B Sim.

Entrevistadora Então isso quer dizer que não gostas de andar aqui, em Portugal?  
Aluna B Gosto. [a aluna ri-se]

Entrevistadora Gostas? Porque é que gostas de andar aqui em Portugal?  
Aluna B Porque tem muitos sítios bonitos e fantásticos.

Entrevistadora É? Para tu visitares? Costumas fazer visitas?  
Aluna B Sim.

Entrevistadora Já visitaste o quê? Aqui.  
Aluna B O Museu de santa Joana.

Entrevistadora Gostas de visitar o museu?  
Aluna B Sim.

Entrevistadora E mais? Visitaste mais alguma coisa? Já foste ao mar? À praia?  
Aluna B Já.

Entrevistadora Gostas de ir à praia?  
Aluna B Sim.

Entrevistadora Muito obrigada.

### **ALUNO C**

Entrevistadora Como é que achas que é a tua língua bonita ou feia?  
Aluno C Mais ou menos.

Entrevistadora Mais ou menos! Se tivesses que lhe atribuir uma cor, também, qual seria?  
Aluno C Azul clarinho.

Entrevistadora Azul clarinho, porquê?

Aluno C Quer dizer amarelo.

Entrevistadora Amarelo?

Aluno C Porque o amarelo está na bandeira da Roménia.

Entrevistadora Quais são as cores que mais gostas?

Aluno C Vermelho, amarelo, azul e laranja.

Entrevistadora Isso é por ordem, primeiro o vermelho depois o laranja..., é?

Aluno C Sim.

Entrevistadora E a que tu menos gostas? A cor que tu menos gostas?

Aluno C É o cinzento.

Entrevistadora Cinzento.

Costumas visitar a Roménia?

Aluno C Um ano cada vez.

Entrevistadora Ou uma vez cada ano?

Aluno C Uma vez cada ano. [ri-se]

Entrevistadora Vais lá passar as férias grandes? As férias de Verão? Ou é no Natal, na Páscoa?

Aluno C É nas férias de Verão.

Entrevistadora Nas férias de Verão.

E o que é que tu mais gostas no teu país?

Aluno C Gosto de estar mais com os meus primos.

Entrevistadora Gostas de brincar com os teus primos?

Aluno C [a criança responde afirmativamente com a cabeça]

Entrevistadora E o que tu menos gostas lá? Sabes?

Aluno C Eu não gosto, eu não gosto quando o meu avô fuma. Porque eu estou, eu, eu, dói, dói-me muito a garganta.

Entrevistadora Gostavas de voltar a viver lá?

Aluno C Não.

Entrevistadora Gostas...

Aluno C Sim, gosto muito daqui, é um país muito bonito.

Entrevistadora É?!

Queres acrescentar mais alguma coisa?

Aluno C Não.

### **ALUNO D**

Entrevistadora Como é que tu achas que é a tua língua bonita ou feia?

Aluno D Bonita.

Entrevistadora Bonita! Se também tivesses que lhe atribuir também uma cor qual seria?

Aluno D Seria o azul claro.

Entrevistadora O azul claro, porquê?

Aluno D Porque acho que é suave.

Entrevistadora É suave?!

Aluno D Sim.

Entrevistadora Quais são as cores que mais gostas?

Aluno D Ahahahah, é o verde e o vermelho.

Entrevistadora E as que menos gostas?

Aluno D É o preto e o cinzento.

Entrevistadora Costumas visitar o teu país?

Aluno D Costumo, todos os anos.

Entrevistadora Todos os anos?

Aluno D [a criança responde com o gesto]

Entrevistadora Nas férias do Verão?

Aluno D Não, é no Natal.

Entrevistadora Gostavas de voltar a viver lá?

Aluno D Não.

Entrevistadora Não?!

Aluno D Porque lá não tenho amigos, não conheço quase ninguém e aqui conheço quase toda a gente.

Entrevistadora O que é que tu mais gostas lá?

Aluno D Lá, o que eu gosto mais é quando eu vejo os meus avós, quando às vezes trabalho com eles.

Entrevistadora Gostas de morar aqui?

Aluno D Sim.

Entrevistadora Porquê?

Aluno D Porque aqui há mais calor, podemos estar mais ao ar livre. Lá há mais frio, temos que estar mais dentro de casa.

Entrevistadora Muito obrigada Allan.